

Lehrer im Spannungsfeld von Innovationen

Eine Untersuchung zur Veränderung der Berufssituation
durch Reformen am Beispiel des AVO-Modells
(Abteilungsübergreifende Versuche an der Oberstufe)
des Kantons Zürich

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der Universität Zürich

vorgelegt von
RUDOLF GERBER
von Oberlangenegg/BE

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. K. Widmer



Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41507222_0017

Lehrer im Spannungsfeld von Innovationen

Eine Untersuchung zur Veränderung der Berufssituation
durch Reformen am Beispiel des AVO-Modells
(Abteilungsübergreifende Versuche an der Oberstufe)
des Kantons Zürich

Abhandlung
zur Erlangung der Doktorwürde
der Philosophischen Fakultät I
der Universität Zürich

vorgelegt von
RUDOLF GERBER
von Oberlangenegg/BE

Angenommen auf Antrag von Herrn Prof. Dr. K. Widmer

Dank

Die vorliegende Arbeit entstand im Zusammenhang mit andern Projektarbeiten innerhalb des AVO-Schulversuchs. Ich denke gerne zurück an die vielen anregenden Diskussionen, die ich mit dem Projektleiter Dr. Lutz Oertel, mit den andern Mitarbeitern, Albert Grimm, Jürg Handloser, Walter Klauser, Sonja Rosenberg und Rolf Tobler führen konnte. Den Lehrern und Lehrerinnen der beiden Oberstufenschulhäuser "Petermoos" in Regensdorf-Buchs und "Hof" in Glattfelden danke ich für die anregenden Gespräche und die gute Zusammenarbeit. Ein besonderer Dank richtet sich an Margrit Baumann für ihre Mithilfe und die Abschrift meiner Manuskripte.

Ebenso danke ich Herrn Prof. Dr. Konrad Widmer, der mich zu dieser Arbeit anregte und in zuvorkommender Weise mir inhaltliche und moralische Unterstützung gewährte.

INHALTSVERZEICHNIS

1. PROBLEMSTELLUNG	1
1.1 AUSGANGSLAGE	1
1.2 FRAGESTELLUNG UND VORGEHEN	3
2. DER LEHRER IM SPANNUNGSFELD PERMANENTER REFORM- ANSPRUECHE	8
2.1 HOHE REFORMANSPRUECHE UND EINE ERNUECHTERNDE BILANZ	8
2.2 HOHE ERWARTUNGEN AN DIE INNOVATIONSMOEGLICH- KEITEN DES LEHRERS	12
3. UNTERSUCHUNGEN ZUM GESELLSCHAFTSPOLITISCHEN BEWUSST- SEIN UND ZUR INNOVATIONSBEREITSCHAFT VON LEHRERN	15
3.1 EINLEITUNG	15
3.2 DARSTELLUNG DER UNTERSUCHUNGEN	17
3.2.1 Arnulf HOPF: Lehrerbewusstsein im Wandel, Düsseldorf 1974	17
3.2.2 Bern LEHMANN: Arbeitswelt und Lehrerbe- wusstsein, Ulm 1974	19
3.2.3 Hans-Martin STIMPEL: Schüler, Lehrerstu- denten und Politik, Göttingen 1970	21
3.2.4 Herbert SUSTECK: Lehrer zwischen Tradition und Fortschritt, Braunschweig 1975	25
3.3 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE UND DER GEZOGENEN KONSEQUENZEN	26
3.4 BEURTEILUNG DER REFERIERTEN UNTERSUCHUNGEN	29
3.4.1 Die Ueberschätzung der Wirkung des Lehrer- bewusstseins	29
3.4.2 Die Ueberschätzung der Innovationsmöglich- keiten des Lehrers	31
4. DIE TRADITIONELLE BERUFSSITUATION - IHRE MOEGLICH- KEITEN UND GRENZEN	34
4.1 EINLEITUNG	34
4.1.1 Die Spannungsebene Lehrer-Profession Von der Möglichkeit der Autonomie und der Gefahr der Isolation	37
4.1.2 Die Spannungsebene Lehrer-Verwaltung Von der Möglichkeit der Unterstützung und der Gefahr der Kontrolle	39

4.1.3 Die Spannungsebene Lehrer-lokale Schulwelt Von der Möglichkeit der Profilierung und der Gefahr der Anpassung	40
4.2 DIE SPANNUNGSEBENE LEHRER - PROFESSION	41
4.2.1 Traditionelle und moderne Profession	41
4.2.2 Anpassungszwänge und Reaktionsmöglichkeiten der Lehrer-Profession	43
4.2.3 Die Lehrerschaft, eine Semi-Profession	45
4.2.4 Professionalisierung, ein komplexes Anliegen	48
4.2.5 Die Spannung zwischen Autonomie und Isolation	49
4.3 DIE SPANNUNGSEBENE LEHRER - VERWALTUNG	50
4.3.1 Einführung in die Morphologie sozialer Systeme	50
4.3.2 Die Volksschule, ein heteromorphes Sozial- system	52
4.3.3 Die Spannung zwischen Unterstützung und Kontrolle	55
4.4 DIE SPANNUNGSEBENE LEHRER - SCHULORT	57
4.4.1 Charakterisierung der Lehrer-Arbeit	57
4.4.2 Das interaktionale Rollenkonzept	58
4.4.3 Das lokale Bezugssystem und seine Bedeutung für den Lehrer	59
4.4.4 Die Spannung zwischen Profilierung und Anpassung	62
4.5 VON DER SCHWIERIGKEIT, ETWAS ZU VERAENDERN	64
5. VERAENDERUNG DER SCHULE DURCH REFORMEN	66
5.1 VIER THESEN ZUR NOTWENDIGKEIT VON REFORMEN	66
5.2 DAS KONZEPT DER INTEGRATIVEN SCHULREFORM	69
6. DIE NOTWENDIGKEIT UND CHANCE SCHULHAUSBEZOGENER REFORM	74
6.1 DIE UNGENUTZTEN MOEGlichkeiten DES LEHRERKOLLEGIUMS	74
6.2 MEHR EFFEKTIVITAET DURCH ORGANISATIONELLE DIFFE- RENZIERUNG	76
6.3 SCHULHAUSBEZOGENE REFORM ALS INTEGRATIVES KONZEPT	82
7. DER AVO, EIN INTEGRATIVES REFORMKONZEPT	86
7.1 AUSGANGSLAGE	86
7.2 VERSUCHSZIELE UND MASSNAHMEN	87

TEIL II:

1. DIE WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DES AVO	90
1.1 EINLEITUNG	90
1.2 FRAGESTELLUNGEN FUER DIE UEBERPRUEFUNG UND BEURTEILUNG DES VERSUCHS	91
1.3 AUFGABEN DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG	92
1.4 VERARBEITEN DER INFORMATIONEN UND ALLGEMEIN- GUELTIGKEIT	94
1.5 UEBERTRAGBARKEIT	95
1.6 DER AUFTRAG DES VERFASSERS	96
2. ZIEL, FRAGESTELLUNG UND ANLAGE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG	98
2.1 ZIEL DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG	98
2.2 STRUKTURIERUNG DES FORSCHUNGSTHEMAS	99
2.2.1 Eingrenzung der Begriffe Berufssituation und Berufsverständnis	99
2.2.2 Das implizierte Berufsverständnis des AVO	102
2.3 DIE HYPOTHESEN	104
2.4 ANLAGE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG	105
2.4.1 Die Einzelfallstudien	105
2.4.2 Zur Wahl der Methode	108
2.4.3 Der Interview-Fragebogen	109
2.4.4 Die Versuchslehrer	110
2.4.5 Die Durchführung	110
2.4.6 Die Auswertung	111
3. DIE EBENE LEHRER - SCHUELER	112
3.1 VERAENDERUNGEN AUF UNTERRICHTS- UND ERZIEHUNGS- ANLIEGEN DER AVO-P-LEHRER	112
3.1.1 Ansprüche an die Motivation des Schülers	113
3.1.2 Ansprüche und mehr Flexibilität an die Unterrichtsgestaltung	113
3.1.3 Neugewichtung des Erziehungs- und Unter- richtsauftrages	114
3.2 VERAENDERUNGEN AUF UNTERRICHTS- UND ERZIEHUNGS- ANLIEGEN DER AVO-G-LEHRER	115
3.2.1 Ergänzungen und Vergleich mit AVO-P-Lehrern	115
3.2.2 Interpretation der Unterschiede zwischen AVO-P und AVO-G	116

3.3	PROBLEME DER REALISIERUNG	118
3.3.1	Die Spannung zwischen Durchsetzen und Gewährenlassen	118
3.3.2	Schwierige Schülerorientierung im Unterricht	120
3.3.3	Ueberforderung der Schüler	121
3.4	DAS AVO-MODELL UND SEINE WIRKUNG AUF DAS PAEDAGO- GISCHE BEWUSSTSEIN UND VERHALTEN	124
3.4.1	Schülerorientierung und ihre Konsequenzen	124
3.4.2	Folgeprobleme der Schülerorientierung für den Lehrer	125
3.4.3	Folgeprobleme der Schülerorientierung für den Schüler	130
4.	DIE EBENE LEHRER - KOLLEGE	135
4.1	VERAENDERUNGEN DES KOLLEGIALEN KONTAKTES DER AVO-P-LEHRER	135
4.1.1	Die Zusammenarbeit in den verschiedenen Gremien	135
4.1.1.1	Der Versuchslehrerkonvent (VLK)	135
4.1.1.2	Das Team	136
4.1.1.3	Koordinationssitzung und Umstufungs- konvent	138
4.1.1.4	Die Schulleitung	139
4.1.2	Informelle Kontakte	141
4.1.2.1	Die freiwillige Zusammenarbeit	141
4.1.2.2	Die Veränderung der informellen Kontakte	142
4.1.3	Emotionale Integration	143
4.2	VERAENDERUNGEN DES KOLLEGIALEN KONTAKTES DER AVO-G-LEHRER	145
4.2.1	Die Zusammenarbeit in den verschiedenen Gremien	145
4.2.1.1	Der Versuchslehrerkonvent (VLK)	145
4.2.1.2	Das Team	145
4.2.1.3	Die Schulleitung	146
4.2.2	Informelle Kontakte	147
4.2.3	Emotionale Integration	147
4.3	INTERPRETATION DER UNTERSCHIEDE ZWISCHEN AVO-P und AVO-G	148
4.4	DAS AVO-MODELL UND SEINE WIRKUNG AUF DIE KOLLEGIALE ZUSAMMENARBEIT	152
4.4.1	Verstärkung der emotionalen Integration	152
4.4.2	Latente Konflikte werden manifest	154

5. DIE EBENE LEHRER - ELTERN	156
5.1 VERAENDERUNGEN DES LEHRER-ELTERN-KONTAKTES IM AVO-P	156
5.2 VERAENDERUNGEN DES LEHRER-ELTERN-KONTAKTES IM AVO-G	157 157
5.3 DAS AVO-MODELL UND SEINE WIRKUNG AUF DEN LEHRER-ELTERN-KONTAKT	158
6. DIE EBENE LEHRER - BEHOERDEN	161
6.1 VERAENDERUNGEN DES LEHRER-BEHOERDEN-KONTAKTES IM AVO-P	161
6.2 VERAENDERUNGEN DES LEHRER-BEHOERDEN-KONTAKTES IM AVO-G	162
6.3 DAS AVO-MODELL UND SEINE WIRKUNG AUF DEN LEHRER-BEHOERDEN-KONTAKT	163
7. AUSWIRKUNGEN AUF BELASTUNG UND BERUFSZUFRIEDENHEIT	164
8. BEURTEILUNG DER ORGANISATIONELLEN DIFFERENZIERUNG ALS INNOVATIONSSTRATEGIE	167
8.1 DIE ERHOEHUNG DER KOMPLEXITAET	167
8.1.1 Umfassenderes Berufsverständnis und bildungspolitisches Bewusstsein	167
8.1.2 Erhöhung der Innovationsbereitschaft	169
8.2 DIE VERARBEITUNG DER KOMPLEXITAET	171
8.2.1 Von der segmentären zur komplementären Struktur	171
8.2.2 Von der Berufsrolle zur Mitgliedschaftsrolle	172
8.2.2.1 Die schwach ausgebildete Mitglied- schaftsrolle	174
8.2.2.2 Die Dominanz der Berufsrolle	174
8.2.3 Die AVO-Mitgliedschaft und ihre Konsequenzen	175
9. ZUSAMMENFASSUNG DER RESULTATE	177
9.1 DAS AVO-MODELL UND SEINE WIRKUNG AUF DAS BERUFSVERSTAENDNIS	177
9.2 ORGANISATIONELLE DIFFERENZIERUNG UND IHRE WIRKUNG AUF DAS LEHRERBEWUSSTSEIN	181
9.3 BELASTUNGSASPEKTE UND IHRE WIRKUNG AUF DIE BERUFSZUFRIEDENHEIT	182
9.4 LOKALER KONTEXT UND SEINE WIRKUNG AUF DIE AVO-REALISIERUNG	183

10. STELLUNG DER UNTERSUCHUNG ZU ANDERN AVO-UNTERSUCHUNGEN	186
10.1 MOEGlichkeiten DES VERGLEICHs	186
10.2 BEZIEHUNGEN ZWISCHEN LEHRERN UND SCHUELERN	187
10.3 BEZIEHUNGEN ZWISCHEN SCHUELERSCHAFT UND DER LEHRERSCHAFT	188
11. PAEDAGOGISCHE KONSEQUENZEN	190
11.1 DAS PROBLEM DER GENERALISIERUNG	190
11.2 DER AVO, GEMESSEN AN SEINEN ZIELEN	191
11.2.1 Erreichte Versuchsziele	192
11.2.1 Mängel des AVO-Konzeptes	195
11.3 DER AVO, GEMESSEN AN SEINER DYNAMIK	197
11.4 FORDERUNGEN AN KUEFTIGE AVO-SCHULEN	200
11.4.1 Thematisierung des Unterrichts	200
11.4.2 Supervision der Lehrerzusammenarbeit	202
11.4.3 Flexibilität der AVO-Struktur	206
11.5 OFFENE FRAGEN	208
BIBLIOGRAPHIE	212

1. PROBLEMSTELLUNG

1.1 AUSGANGSLAGE

Im Zusammenhang mit den Entwicklungsprojekten "Individualisierung auf der Mittelstufe" (1976-80), durchgeführt von der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion Zürich, antwortete mir eine am Projekt beteiligte Lehrerin auf die Frage nach der Reaktion der Kollegen auf ihre Arbeit:

. In bezug auf die Kollegen habe ich mir angewöhnt, ziemlich diskret für mich zu arbeiten. Den Abwart stört es, wenn ich etwas länger im Zimmer bleibe, in der Pause Schüler nicht hinausgehen, obwohl er sonst ein netter Kerl ist.

Den Geräte-Kustos ärgert es, wenn ich mit Schülern selber umdrücke. Ich hätte gerne ein zweites Schulzimmer. Das passt ihnen aber auch nicht, weil nach ihrer Vorstellung Schüler, alleingelassen, sowieso nur Blödsinn machen.

Ich habe schon versucht, den Kollegen die Umstände zu erklären. Sie finden dann nur, da könnte ja jeder kommen. Im Hauskonvent hätte ich bei einem Antrag keine Unterstützung. Eine Kollegin interessiert sich hie und da, aber das Interesse geht nicht besonders tief.

Im Lehrerzimmer gibt es nie Diskussionen, schon gar nicht solche, an denen alle beteiligt sind.

OTTO meint: "Ganz unbestritten setzt sich mittlerweile immer mehr die Erkenntnis durch, dass die Intentionen pädagogischer Theorien bei der Umsetzung in die Praxis oft genug bereits im Vorfeld an dem scheitern, was Kollegialität an unseren Schulen heute in Wahrheit ausmacht." (OTTO 1978, S.20)

Innovationsversuche fallen in unseren Schulen oft auf steinigem Boden. Was man über diesen Boden wissen sollte und wie er etwa zu bearbeiten wäre, damit Reformanliegen nicht vertrocknen, vielleicht sogar zum Blühen kommen, davon handelt dieses Buch.

Obwohl viel von den Möglichkeiten kollegialer Zusammenarbeit die Rede sein wird, soll durch eine umfassendere Thematisierung der Innovationsmöglichkeiten des Schulsystems eine zu enge Fassung des Problems vermieden werden.

Von 1975 bis 1984 arbeitete ich als Teilzeitmitarbeiter an der Pädagogischen Abteilung innerhalb verschiedener Projekte. Unter anderem half ich mit bei der Evaluation der Teilversuche an der Oberstu-

fe (TVO), wobei das Wahlfachsystem im 9. Schuljahr im Zentrum des Interesses stand¹⁾. Es folgte die wissenschaftliche Begleitung des Versuches "Individualisierung des Realienunterrichtes auf der Mittelstufe"²⁾.

Seit 1979 arbeitete ich im Planungsstab der Abteilungsübergreifenden Versuche an der Oberstufe (AVO) mit und hatte dabei den Auftrag, mich besonders um die Arbeitsbedingungen der Versuchslehrer zu kümmern. Die in Teil II dieser Arbeit dargestellte Untersuchung wurde im Rahmen dieses Auftrages durchgeführt.

Während meines Engagements an der Pädagogischen Abteilung war es mir möglich, vielfältige Erfahrungen bezüglich der Evaluationsaufträge zu sammeln. Bei der ersten Untersuchung (TVO) wurde der analytisch-empirische Anspruch stark berücksichtigt, wogegen wir unsere Arbeit im Individualisierungsprojekt vor allem nach Gesichtspunkten der Handlungsforschung ausrichteten.

Die Auffassung der wissenschaftlichen Begleitung, wie sie in Teil II, Kapitel 1+2 formuliert wird, spiegelt in gewissem Masse die vorangegangenen Erfahrungen.

Durch die Arbeit an den verschiedenen Projekten lernte ich insbesondere die unterschiedliche Sichtweise und Problemwahrnehmung von praktizierendem Lehrer und verwaltender Behörde kennen.

Ich erfuhr auch, was es heisst, wenn hohe Ansprüche an Erziehung und Unterricht im komplexen Netz der an der Volksschule Beteiligten solange diskutiert und konsensfähig gemacht werden, bis am Schluss gefragt werden muss, wo die Innovation denn nun geblieben sei.

Das mag pessimistisch klingen, aber das Problem von Reformengagement betrifft heutzutage eben doch auch die Frage, wie mit Frustrationen umgegangen werden soll.

Ich hoffe jedoch, dass die in dieser Arbeit diskutierten Sichtweisen und Erfahrungen auch ändern als nur den direkt am AVO-Projekt Engagierten zu Hoffnung Anlass geben.

1) Vgl. dazu BIEG, GERBER, 1978; BIEG, GERBER, OGGENFUSS, 1977.

2) Vgl. dazu BIEG, GERBER, 1980; ROTHWEILER, 1983.

1.2 FRAGESTELLUNG UND VORGEHEN

Aus dem bisher Gesagten geht hervor, dass ich mich auseinander-setzte mit den Fragen, wie Reformprojekte vorbereitet, institutionell situiert und durchgeführt werden müssen, um Innovationserfolge sicherzustellen oder doch wenigstens einen Veränderungsprozess in Gang zu bringen.

Ich gehe davon aus, dass das Schulsystem als Ganzes durchaus die Möglichkeiten hätte, sich im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang als Innovator zu profilieren. Aber Disfunktionalitäten und zuwenig thematisierte Eigendynamik führen zu gegenseitigen Blockierungen, so z.B. zwischen Verwaltung und Lehrerschaft.

Die Reaktion auf das Auseinanderklaffen von Anspruch und Wirklichkeit ist unterschiedlich. Bei politisierenden Pädagogen geht im Uebereifer und Engagement des politischen Kampfes oft die Einsicht in Gesamtzusammenhänge mit über Bord, und die politischen Zielformeln überwuchern die pädagogischen Prämissen. Wo nur Emanzipation und Selbstbestimmung akzeptiert sind, dort erscheinen methodische und organisatorische Eingriffe verderblich.

Aber auch einseitig am Lehrer ausgerichtete Reformmodelle werden im Bildungssektor in ihrer Bedeutung für Innovationsprozesse zuweilen überschätzt.

Und wo mit Innovationen schon gar nicht mehr gerechnet wird, bleibt noch die taktisch geschickte Ausnutzung des momentan Möglichen oder der Rückzug ins Private.

Bevor ich meinen Zugriff kurz skizzieren und das Vorgehen erläutern will, soll die eben angesprochene, eher defensive Optik noch etwas ausgeführt werden.

Nach HURRELMANN (1975, S.17) haben im deutschen Sprachraum in erster Linie HABERMAS, KRAPPMANN und OEVERMANN im Rahmen der kritisch-interaktionistischen Rollentheorie das Interesse nach individuellen Entlastungsmöglichkeiten und Freiräumen in den Vordergrund gestellt.

Die Autoren der in Kapitel 3 referierten Untersuchungen zum gesellschaftspolitischen Bewusstsein und zur Innovationsbereitschaft von Lehrern, liegen bezüglich ihrer formulierten Konsequenzen ebenfalls auf der Linie dieses Denkansatzes.

Es lassen sich im Rückblick auf die vergangenen Jahre etwelche offiziellen Fortbildungskurse, aber auch selbstverantwortete Basisaktivitäten der Lehrerschaft dieser Strategie zuordnen. Ob es sich nun um Gruppen mit vorwiegend politisch begründetem Engagement oder um eher gruppendynamisch interessierte Gruppen handelte, ein Hauptmotiv dürfte stets im Heraustretenwollen aus der Isolation gelegen haben, im Erweitern der eigenen und gemeinsamen Möglichkeiten. Das Pestalozzianum, der Hauptveranstalter von staatlich unterstützten Fortbildungsveranstaltungen im Kanton Zürich, bot selbst während einiger Jahre nach der TZI-Methode geführte Kurse an³⁾. Heute gehört die dezentralisierte oder schulhausbezogene Lehrerfortbildung zu einem festen Bestandteil des Fortbildungsangebotes dieser Institution.

Es darf angenommen werden, dass die Optimierung individueller Qualifikationen mehr oder weniger deutliche und langfristige Einstellungs- und Verhaltensänderungen zur Folge haben kann.

Die Erfahrung lehrt aber ebenso deutlich, dass die Auswirkungen auf Kommunikations- und Kooperationsstil häufig auf den bereits bestehenden, persönlich gewählten Kollegen- und Freundeskreis beschränkt bleiben, und dass eine Identitäts- oder Ichstärkung als Folge von Fortbildungsaktivitäten nicht selten zum Austritt aus der bisherigen Arbeitssituation oder aber zu einem bewussten Rückzug auf die eigene Unterrichts- und Erziehungstätigkeit führen kann.

Von den 14 Lehrerinnen und Lehrern, die zwischen 1978-80 am staatlich durchgeführten Entwicklungs- und Fortbildungsprojekt des Kantons Zürich, "Individualisierung des Realienunterrichts auf der Mittelstufe" teilnahmen, befanden sich 1982 noch 6 Lehrkräfte im Schuldienst auf der gleichen Stufe.

Gegen eine weitreichende Mobilisierung des wahrscheinlich ansehnlichen Potentials an Innovationsbereitschaft spricht auch, dass das Schulsystem aufgrund seiner Problemwahrnehmung und -bearbeitung die diskussionsbeherrschenden Fragen zu bestimmen vermag und damit auch die Ressourcen an Aufmerksamkeit und Engagement weitgehend bindet. Es ist auch für sehr offene, lernbereite Lehrer kaum mög-

3) Vgl. dazu KIELHOLZ, 1979.

lich, z.B. im Kanton Zürich nebst der Einführung eines neuen Geometrielehrmittels, der Vorverlegung des Französischunterrichtes auf die 5. Klasse und dem Dauerproblem des Uebertritts von der Primarstufe zur Sekundarstufe I, Zeit und Motivation freizuhalten z.B. für eine Selbstüberprüfung des eigenen Unterrichts nach dem Gesichtspunkt der Individualisierung.

Der Appell an die Realisierung legitimer Möglichkeiten und an die Nutzung bestehender Freiräume stösst bald einmal auf Grenzen der Belastbarkeit.

Als offensive Optik schlage ich dagegen vor, die umfassendere Thematisierung nicht zu scheuen. Ich frage:

Welchen Einfluss haben die verschiedenen Akteure (Verwaltung, Profession, Behörden, Eltern usw.) des Schulsystems auf die Innovationsmöglichkeiten des Lehrers?
Wie könnte die Funktionalität zwischen den Akteuren erhöht werden?

Differenziertes Bewusstsein, erhöhtes Verhaltensrepertoire und auch Durchstehvermögen haben nur dann auf die Dauer eine Chance, wenn sie auch strukturell erwartet und gestützt werden.

Eine umfassende Thematisierung eröffnet die Möglichkeit, bedeutsamere Fragen zu stellen und Resultate empirischer Untersuchungen angemessener zu beurteilen. Andererseits birgt sie aber die Gefahr zu entmutigen, auch kleine Veränderungen als irrelevant erscheinen zu lassen oder sie führt zu völlig unrealistischen Forderungen. Gesamtkonzeptionen stossen etwa auf berechtigten Widerstand, weil tatsächlich niemand in der Lage ist, die Konsequenzen der Veränderung präziser anzugeben. Die verpönte Reduzierung der Diskussion auf die finanzielle Realisierbarkeit hat nicht zuletzt die Funktion, komplexe Aufrisse noch bearbeitbar zu halten.

Eine realistische Perspektive, die massive Veränderungen und eine dennoch kontrollierbare Dynamik eröffnet, sehe ich in der Veränderung des lokalen Schulhauses bzw. Schulanlage. Insbesondere Untersuchungen an Gesamtschulen stimmen mich diesbezüglich optimistisch. Allerdings hat die zu stark politierte Diskussion⁴⁾ mit ihrer Ueberhöhung der gesellschaftsverändernden Perspektive verhindert, dass

4) Auch wissenschaftliche Untersuchungen haben zuweilen die rechts-links-Optik gefördert, wenn sie etwa Innovationsbereitschaft der Lehrer im Zusammenhang mit Parteizugehörigkeit untersuchte. Vgl. z.B. KISCHKE, 1979, S.13.

intensiver nach Konsequenzen auf näherliegende Bereiche wie Leitungsstruktur einer Schule, Erfahrungsaggregation, Teambildung, Kontextbezug usw. geforscht wurde.

Grob gesehen gliedert sich meine Arbeit in einen theoretischen und einen empirischen Teil. Im ersten Teil werden die Grundlagen erarbeitet, die es erlauben, die Ergebnisse meiner empirischen Untersuchung an den AVO-Schulen in Buchs-Regensdorf (AVO-P) und Glattfelden (AVO-G) zu vergleichen und die Erfahrungen in einen grösseren Zusammenhang einzuordnen. Der zweite Teil stellt die Ergebnisse der empirischen Lehrerbefragung dar. Die zwei Teile haben im einzelnen folgende inhaltliche Ausrichtung:

TEIL I:

Im zweiten Kapitel soll kurz ein Blick auf die jüngere Reformgeschichte geworfen und Innovationsansprüche an den Lehrer formuliert werden. In Kapitel 3 werden zur Frage nach dem gesellschaftlich-pädagogischen Bewusstsein und der Innovationsbereitschaft verschiedene Untersuchungen referiert: Wie hat man bisher die Fragen gestellt, wie hat man sie zu beantworten versucht und wie sind die vorgelegten Ergebnisse zu gewichten? Kapitel 4 versucht durch die Unterscheidung dreier Ebenen (Profession, Verwaltung und Schulort) den Anspruch einer umfassenden Thematisierung der Problemstellung einzulösen. Dabei gehe ich davon aus, dass es weder sinnvoll noch ergiebig ist, von einem einzelnen Paradigma auszugehen. Weder eine funktional-strukturalistische noch eine symbolisch-interaktionistische Theorie ist in der Lage, das Gesamtsystem der Schule umfassend zu erklären. Letztlich soll sich ja eine Theorie nicht im Streit mit andern Ansätzen auf der Ebene der Ansprüche bewähren, sondern sie soll an ihrem Ordnungs- und Erklärungsvermögen im Hinblick auf konkrete Fragestellungen gemessen werden. Einleuchtend ist, dass ein einzelner Ansatz jeweils nur bestimmte Aspekte und Prozesse des Schulsystems in den Griff bekommt und andere ausblendet oder negiert.

Für die Darstellung der Spannungsebene zwischen Einzellehrer und Verwaltung beziehe ich mich auf organisationssoziologische und systemtheoretische Theorien, für die Ebene der Profession auf Theorien der Professionalisierung und schliesslich für das lokale Schulsystem auf eine interaktionistische Rollentheorie. Ich versuche dadurch, die jeweilige Reichweite der Ansätze nicht zu überziehen.

In Kapitel 5 folgen Ueberlegungen zur Notwendigkeit von Schulreformen und zum sogenannten integrativen Reformkonzept. Kapitel 6 soll die schulhauspezifischen Möglichkeiten durch eine anschauliche Beschreibung des kollegialen Verhaltens einerseits, durch die Formulierung systemtheoretischer Ueberlegungen in Anlehnung an die Theorieentwürfe LUHMANNs andererseits aufzeigen.

Schliesslich wird in Kapitel 7 das AVO-Modell als Beispiel eines integrativen Reformansatzes vorgestellt.

TEIL II:

Ein erstes Kapitel beschreibt die wissenschaftliche Begleitung des AVO. Im zweiten Kapitel werden Ziel, Fragestellung und Anlage der empirischen Untersuchung dargestellt. AVO-Massnahmen werden begriffen als ein Beispiel schulhausbezogener organisationeller Differenzierung. Die Fragestellung erhält dadurch einen spezifischen Zuschnitt.

In Kapitel 8 werden die Möglichkeiten organisationeller Differenzierung beurteilt. Die Resultate der Untersuchung werden in Kapitel 9 zusammengefasst und unter 10. folgt ein zusammenfassender Vergleich mit Resultaten anderer AVO-Untersuchungen. Der Bericht schliesst mit den abgeleiteten Konsequenzen und offenen, bzw. neuen Fragestellungen (Kapitel 11).

2. DER LEHRER IM SPANNUNGSFELD PERMANENTER REFORMANSPRUECHE

2.1 HOHE REFORMANSPRUECHE UND EINE ERNUECHTERNDE BILANZ

Reform drängt sich dann auf, wenn Anspruch und Wirklichkeit nicht mehr übereinstimmen. Dieser Problematik dürfte die Schule seit Beginn ihres Bestehens ausgesetzt sein. Die Herausforderungen, mit denen sich die Schule in den 60er und 70er Jahren konfrontiert sah, unterschied sich jedoch gegenüber früheren Erschütterungen nicht nur in Intensität und Vielfalt; es wurde auch klar, dass die Spannung eine permanente bleiben würde, dass die Dynamik unserer Gesellschaft die Schule künftig in eine Dauerauseinandersetzung ziehen würde. Dass gleichzeitig grundsätzliche Debatten über die Funktion der Schule geführt wurden, erstaunt kaum.

Die verschiedenen Auffassungen von Schule lassen sich vereinfachend in die beiden Kategorien von "Reproduktion" und "Veränderung" einordnen⁵⁾. Trotz der unterschiedlichen Denkart neigen beide Richtungen zu einer Ueberschätzung schulischer Sozialisationswirkungen.

Die beiden Sichtweisen erfahren in der Geschichte der pädagogischen Reformbemühungen eine jeweils unterschiedliche Betonung. In den 50er Jahren führte die durch den Verlust der weltweiten Kolonien hervorgerufene Strukturkrise der westlichen Volkswirtschaften sowie das Hervortreten der Sowjetunion als Weltmacht ("Sputnikschock") zum Schlagwort von der "Deutschen Bildungskatastrophe" (PICHT 1964). In der Folge wurde von der Schule funktionalere Bildung verlangt und insbesondere mehr Effizienz. Die Reproduktion der Gesellschaft sollte gesichert werden durch eine "Lerngesellschaft", die u.a. auch die bisher unbeachteten "Begabungsreserven" erreichen sollte. Seit den späteren 60er Jahren fand eine zunehmende Ideologisierung der schulpolitischen Diskussion statt. In der BRD musste zwangsläufig der Wandel in der politischen Szene zu einer kritischen Beurteilung des Schulsystems führen. Man wandte sich gegen die Statuszuweisung durch die Schule, forderte Demokratisierung und Mitbestimmung auch im Bildungsbereich. Man sprach der Schule den Auf-

5) Vgl. statt anderer VON WERDER, 1975, FEND, 1976, MITTER, 1974.

trag zu, gesellschaftsverändernd zu wirken. Auch die seit mehr als zehn Jahren geführte Gesamtschuldiskussion trägt weithin ausgesprochen politische Akzente.

Die zu Beginn der 70er Jahre entworfenen Hessischen Rahmenrichtlinien bedeuteten sozusagen eine Konkretisierung des gewandelten Bildungsverständnisses. Insbesondere im Entwurf zu den Rahmenrichtlinien Gesellschaftslehre und Deutsch wurde sichtbar, dass Bildungsprozesse und Bildungspolitik nun auf reale gesellschaftliche Verhältnisse statt auf abstrakte Ideale bezogen wurden⁶⁾. Und aufgrund der Analyse dieser Verhältnisse wurde im Aufweis gesellschaftlicher Widersprüche, Konflikte und Interessen eine emanzipatorische, gesellschaftsverändernde Erziehung gefordert, deren oberstes Lernziel in der Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung aller Bevölkerungskreise gesehen wurde. Es versteht sich, dass in dieser Sichtweise Begriffe wie "Konfliktfähigkeit" höher eingestuft wurden als etwa "Konsensbewahrung". Entsprechend der Brisanz dieser Anliegen fiel die innerdisziplinäre wie auch die allgemeine schulpolitische Diskussion sehr kontrovers aus.

Der Umstand, dass die bildungspolitische Diskussion über Jahre fast ausschliesslich durch das Thema Gesamtschule dominiert war, hatte zur Folge, dass die Analysen, auch die wissenschaftlichen, allzu sehr vom Denkschema rechts-links beeinflusst blieben. Eine Problemfassung, die die Funktionsbestimmung auf die Frage von Gesellschaftsstabilisierung oder Gesellschaftsveränderung verkürzt, kann jedoch dem System Schule deshalb nicht gerecht werden, weil gerade die Vielfalt von Ansprüchen, von Schulstrukturen; die unterschiedliche Art der Kontextbezogenheit usw. auf eine Institution verweisen, die schwer abzugrenzen und zu definieren ist⁷⁾.

Die Schule wurde förmlich mit Forderungen und Erwartungen überschüttet, von der Forderung irgendwelcher Effizienzsteigerung eines bestimmten Faches bis zur Forderung nach Bildung einer neuen Gesellschaft. Die Forderungen lassen sich in etwa auf folgende gesellschaftliche Entwicklungsprozesse zurückführen.

6) Vgl. dazu den Reader "Curriculumdiskussion" 1974 (Beltz)

7) Als Versuch eines differenzierten, verschiedene Paradigmen einschliessenden Zugriffs vgl. HURRELMANN, 1975.

In der Wirtschaft:

Der Prozess der dritten industriellen Revolution fordert entsprechend neue Qualifikationsprofile. Gleichzeitig soll mehr Mobilität und Flexibilität ermöglicht werden.

In der Wissenschaft:

Der Wissensstand vermehrt sich explosionsartig. Teilgebiete werden ausgegliedert zu neuen Wissenschaften (z.B. Informatik). Zusätzlich fordern nicht wenige einen Paradigmenwechsel vom linearen zum komplexen (z.B. ökologischen) Denken.

In der Familie:

Veränderte Beziehungsverständnisse fordern die Klein- bzw. Freizeitfamilie heraus oder stellen sie sogar in Frage. Neue Erziehungsmodelle, auch in der breiten Öffentlichkeit diskutiert, verunsichern. Heute wirkt eine allgemeine Zukunftsangst zusätzlich lähmend und verwirrend.

Die hier angesprochenen Veränderungen führen zu vielfältigen Forderungen an das Schulsystem, die sich jedoch grob in zwei Hauptforderungen aufteilen lassen: Verbesserung und Ausweitung der Lernleistung und bewussteres soziales Lernen. Zur Charakterisierung der gesamten Reform-Tendenzen der Nachkriegszeit übernehme ich eine Unterscheidung von WIDMER (WIDMER 1977).

Die gesellschaftlich-wirtschaftliche Tendenz

Die Angst vor einer Bildungskatastrophe führte zur Entwicklung neuer Lehrpläne (Curricula) und neuer Fächer (Sozialkunde, Wirtschaftskunde etc.).

Durch Vergrößerung und Öffnung der Schulen sollten die Begabungsreserven erschlossen werden. Eine Grundbildung sollte später ergänzt und erweitert werden können (education permanente). Alle sind aufgerufen, sich als Mitglieder einer "Lerngesellschaft" zu engagieren.

Die gesellschaftlich-ideologische Tendenz

Durch Demokratisierung im Bildungsbereich sollte die statuszuweisende Funktion der Schule gemindert, gesellschaftsveränderndes Bewusstsein gefördert werden. Kompensatorische Erziehungsmassnahmen sollten die Chancengleichheit ermöglichen.

Antiautoritäre Erziehung erhob den Anspruch, in hohem Masse Selbstentfaltung zu ermöglichen. Von gruppendynamisch orientierten Lehrer-Schüler-Beziehungen und Unterrichtsformen erhoffte man sich eine Steigerung sozialer Kompetenz, sichtbar in Toleranz-, Kooperations- und Diskursfähigkeit.

Bei solchermassen gesteigerten Ansprüchen musste die Erfolgsbilanz der Reformen der letzten zwei Jahrzehnte ernüchternd ausfallen⁸⁾. Auch wenn man berücksichtigt, dass vielfach Reformprojekte stärker vom Wunschdenken als von Realitätskenntnis beeinflusst waren, so kann doch kaum behauptet werden, die Erfolge entsprächen den jetzigen Möglichkeiten des Schulsystems.

Man findet verschiedene Begründungen, weshalb Reformmassnahmen nur bescheidene oder sogar kontraproduktive Wirkungen gezeitigt haben. Als Beispiele seien herausgegriffen:

- Man hat zuwenig daran gedacht, dass Bewusstseinsveränderungen lange dauern.
- Man hat zuwenig an flankierende Massnahmen gedacht, z.B. bezüglich der Lehreraus- und -fortbildung, Anpassung der Lehrmittel etc.
- Die verwaltungsimmanenten Bedingungen wurden nicht beachtet oder falsch eingeschätzt.
- Die Bildungsdiskussionen wurden zu stark politisiert.
- Die Wirtschaftskrise hatte sich negativ auf die Bildungspolitik ausgewirkt.

Es könnten sicher noch weitere Gründe angeführt werden. Die wohl wichtigste Einsicht aber war, dass keine Reform gelingen könne, die über die Köpfe der Lehrer hinweg geplant und ohne Mitbestimmung durchgeführt werde.

8) Hierzu als interessante Bilanz und Interpretation: HENTIG, 1979.

2.2 HOHE ERWARTUNGEN AN DIE INNOVATIONSMÖGLICHKEITEN DES LEHRERS

War es früher die gereifte Lehrerpersönlichkeit, die man für erzieherisches Gelingen hauptsächlich glaubte verantwortlich machen zu können, so sah man nun als Bedingung des Gelingens von Reform die frühzeitige und engagierte Mitarbeit der Betroffenen und eine prinzipielle Gleichberechtigung von Wissenschaftler und Lehrer. Unter dieser Perspektive ist es nicht verwunderlich, dass man sich besonders für das gesellschaftspolitische Bewusstsein und die Innovationsbereitschaft zu interessieren begann⁹⁾.

Allerdings hatte bereits die europäische Bildungstradition des 18. und 19. Jahrhunderts das Erziehungsziel der Emanzipation und Mündigkeit des Individuums gegenüber den jeweiligen gesellschaftlichen Zwängen eine massgebende Bedeutung gegeben (KONEFFKE, 1969). Auch gemäss dieser Bildungstradition musste innovatives Lehrerverhalten als bewusstes, kritisch reflektiertes Auswählen und Anwenden von Inhalten, Materialien, Techniken und Organisationsformen des Unterrichts definiert werden. Ein Lehrer, der sich innovativ verhielt, konnte demnach nicht ein passiver Konsument pädagogischer Innovation sein.

Zur Präzisierung des Innovationsbegriffs übernehme ich eine Definition von REICHWEIN und FRECH, 1971, S.22:

"Innovationen sind neuartige, bisher nicht akzeptierte oder verwendete Ideen, Gegenstände und/oder Verhaltensmuster, die von einer oder mehreren Personen (Innovatoren) in einen bestehenden Interaktionszusammenhang eingeführt werden, mit der Absicht, dieses Interaktionssystem zu verändern und zu 'verbessern'."

Wie weit eine tatsächliche Verbesserung eintrete, hange entscheidend vom Interaktionsprozess ab und von den herrschenden Randbedingungen.

RECK (1974, S.259) akzentuiert diese Forderungen mit der Ergänzung, Lehrer müssten zusätzlich erst einmal Handlungsfähigkeit entwickeln in Gruppen und Institutionen. Dass dieser Kompetenz ein aufgeklärtes Bewusstsein über die gesellschaftliche Wirklichkeit, über Diskrepanzen zwischen Sein und Sollen, also sozusagen ein Leidensdruck vorangehen müsse, versteht sich von selbst und begründete das Interesse am politischen Bewusstsein und an der Innovationsbereitschaft der Lehrer.

9) In Kapitel 3 werden hiezu verschiedene, empirische Untersuchungen referiert.

Ueberblickt man die erziehungswissenschaftliche Praxis der letzten 10 bis 15 Jahre, so fallen als Folge der Gewichtung des Innovationsprozesses verschiedene wichtige Anstösse auf:

- Die Curriculumentwicklung vollzog einen Wandel von der geschlossenen zur sogenannten offenen, die Adressaten einbeziehenden Curriculumsreform (siehe z.B. HAMEYER, 1976).
- Die Aktions- und Handlungsforschung verstand sich als eine Konzeption (insbesondere für die wissenschaftliche Begleitung von Schulreformen), die neben der Ueberwindung des üblichen Hierarchie- und Kompetenzgefälles auch ein neues Verhältnis zu Theorie und Praxis entwickelte, sich verstehend als neue kritische Theorie der Sozialwissenschaften (siehe z.B. MOSER, 1975).
- Eine verbesserte Lehrerausbildung sollte den aktuellen Stand der Erziehungswissenschaft berücksichtigen, die spätere Praxisrelevanz garantieren und zu offenen, flexiblen und kritischen Verhaltensdispositionen führen; ein gesamthaft professionelles Berufsverhalten wurde angestrebt. Derartige Projekte sind ohne die aktive Mitarbeit der Lehrer bzw. der Studierenden und ihrer Weiterbildung gar nicht zu realisieren. (Vgl. als Beispiel einer kritischen Bilanz: LUHMANN, SCHORR, 1976.)
- In der Lehrerfortbildung wurde das selbstaktive, an der gemeinsamen Erfahrung orientierte Lernen proklamiert. Durch dezentralisierte oder schulhausbezogene Fortbildungsprojekte sollte die Mitbestimmung und Transfermöglichkeit erhöht werden. (Beispielsweise die Entwicklung der offiziellen Lehrerfortbildung des Kantons Zürich weist in diese Richtung.)

Einige im Sinne dieser Strategien durchgeführten Reform- bzw. Entwicklungsprojekte fielen recht erfolgsversprechend aus¹⁰⁾. Ich habe nicht die Absicht, an dieser Stelle die kurz charakterisierten Optimierungsstrategien oder auch einzelne Projekte zu beurteilen. Es sei lediglich eine allgemeine Kritik formuliert.

Erfolgreich durchgeführte Projekte sind insofern zu relativieren, als sie häufig auf freiwilliger Rekrutierung mit entsprechend progressivem Bewusstseinsstand der Teilnehmer basierten und deshalb, bezogen auf das gesamte Schulsystem, auch durchaus eine konservie-

10) Vgl. hiez u als Beispiele: ZINNEKER u.a., 1975; AREGGER, 1974; Teil-Curriculum der Weiterbildungsschule Zug (CH)

rende Funktion haben können. Diese Kritik wurde häufig auch gegen Gesamtschulevaluationen erhoben. Unter dieser Optik wäre diesen Ansätzen vorzuwerfen, dass zwar ein gegebenes Potential an Innovationsbereitschaft und Qualifikation mit Hilfe einer innovationsfördernden Strategie aktiviert werden kann, dass jedoch die allgemeine Berufssituation mit ihren innovationshemmenden Aspekten nicht in den Blick kommt.

Nur allzuhäufig hat man bei Reformprojekten und Professionalisierungsfragen zu wenig den institutionellen Kontext (z.B. Verwaltung, Lehrmittelproduktion) aber auch den soziokulturellen und sozioökonomischen Kontext (z.B. regionale "Bildungsfreundlichkeit", bzw. Ausbildungsbedarf) beachtet.

Es stellen sich in der Folge zwei Hauptfragen, die in Kapitel 3 und 4 beantwortet werden sollen.

- Was ist der normale durchschnittliche Bewusstseinsstand und wie hoch ist die Innovationsbereitschaft des Lehrers?
- Wie lässt sich die komplexe Berufssituation des Lehrers angemessen wiedergeben?

3. UNTERSUCHUNGEN ZUM GESELLSCHAFTSPOLITISCHEN BEWUSSTSEIN UND ZUR INNOVATIONSBEREITSCHAFT VON LEHRERN

3.1 EINLEITUNG

Um generell die Chancen für Innovationen besser abschätzen zu können, sozusagen eine Bestandesaufnahme zu erreichen, führte man repräsentative Untersuchungen mit Lehrern verschiedener Stufen durch. In der Annahme, dass Lehrer ein differenziertes und kritisches politisches Bewusstsein entwickelt haben müssten, wenn sie zu wirksamer politischer Erziehungsarbeit im Sinne der Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit, zur Aufklärung über ökonomische und gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse befähigt sein sollen, liegt die Legitimation der hier zur Diskussion stehenden Forschungsfragen.

In den letzten Jahren sind mehrere empirische Untersuchungen durchgeführt worden, in denen, zum Teil innerhalb weiter gefasster Fragestellungen, nach dem gesellschaftspolitischen Bewusstsein oder nach bestimmten Einstellungsmustern von Lehrerinnen und Lehrern gefragt wurde. Während das wissenschaftliche Interesse in den 60er Jahren vor allem auf die Erfassung des politisch-demokratischen Potentials im Bewusstsein der Lehrer gerichtet war, galt das Interesse der Untersuchungen der 70er Jahre vornehmlich der Reformfreudigkeit der Lehrer.

Vier dieser Untersuchungen sollen im folgenden kurz vorgestellt und die Ergebnisse zusammengefasst werden. Drei Untersuchungen befassen sich mit dem gesellschafts-politischen Bewusstsein, eine spezifisch mit der Innovationsbereitschaft von Lehrern.

Im einzelnen handelt es sich um folgende Untersuchungen:

1. "Lehrerbewusstsein im Wandel" von Arnulf HOPF, der in den Jahren 1970/71 Grund- und Hauptschullehrer befragte. (Düsseldorf, 1974)
2. "Arbeitswelt und Lehrerbewusstsein" von Bernd LEHMANN, der in den Jahren 1971/72 ebenfalls Grund- und Hauptschullehrer befragte. (Neuwied, 1974)
3. "Schüler, Lehrerstudenten und Politik" von Hans-Martin STIMPEL, der im Jahre 1967 mit der Befragung von Jugendlichen und Studenten verschiedener Länder begann. (Göttingen, 1970)

4. "Lehrer zwischen Tradition und Fortschritt" von Herbert SUSTECK, der im Jahre 1972 Haupt-, Gesamtschul- und Gymnasiallehrer befragte. (Braunschweig 1975)

Die ersten empirischen Untersuchungen zur Erhebung von Einstellungen fielen noch recht bescheiden aus. Die Lehrer wurden beispielsweise aufgefordert, zur Klärung des Lehrer-Selbstverständnisses sich selbst einzustufen (z.B. als Erzieher, Anwalt des Kindes, Jugendführer, Staatsbeamter etc.), bzw. zu diesen "Reizwörtern" Stellung zu beziehen, wobei keine hinreichenden Kontrollmöglichkeiten bestanden, um sicherstellen zu können, wie die Reizwörter im einzelnen tatsächlich interpretiert wurden. Es liegt auf der Hand, dass bei Untersuchungen dieser Art vor allem erhoben wurde, welche Auffassungen Lehrer über ihren Beruf meinen haben zu sollen.

Die neueren Einstellungsuntersuchungen heben sich dagegen durch ein wesentlich höheres methodisches Niveau ab¹¹⁾. Diese Untersuchungen fassen auf der Ueberlegung, dass sich mehr oder weniger verfestigte Auffassungen, Meinungen und Ueberzeugungen von Menschen (Attitüden) durch verbale Stimuli zur Aeusserung bringen lassen. Dies geschieht bei den von mir herangezogenen Untersuchungen in der Regel so, dass einzelne Aussagen (Behauptungen, Statements) zu jeweils ziemlich konkreten und relativ eng umgrenzten Sachverhalten vorgelegt werden (z.B.: "Jede demokratische Wirtschaftsordnung sollte auf Privateigentum und Eigeninitiative beruhen.") Zu diesen Aussagen wird von den Befragten auf einer mehrstufigen Skala ein bestimmtes Mass von Zustimmung oder Ablehnung verlangt. Die Interpretation erfolgt im allgemeinen nicht einzeln für jedes Statement, sondern jeweils für eine ganze Gruppe von Statements gemeinsam. Die zusammengehörenden Statements bilden eine Einstellungsdimension oder ein Einstellungssyndrom, das in unserem Beispiel als "Bewusstsein der politisch-ökonomischen Entfremdung" umschrieben wird. (HOPF, 1974, S.240)

Die von mir ausgewählten Untersuchungen zum gesellschafts-politischen Bewusstsein des Lehrers sind in bezug auf ihre Problemstellung Ausdruck einer bestimmten Schul-Theorie und sollten nicht losgelöst von den Ereignissen der späten sechziger Jahre und der jüngeren Schulreformgeschichte betrachtet werden.

11) GRIMM (1982) gelangt allerdings auch hier zu einer recht kritischen Beurteilung bezüglich der theoretischen Ansätze und Methoden.

3.2 DARSTELLUNG DER UNTERSUCHUNGEN

3.2.1 Arnulf HOPF: Lehrerbewusstsein im Wandel, Düsseldorf 1974

Aufgrund der Veränderung der politischen Szene in den ausgehenden 60er Jahren (u.a. in der BRD) drängt sich für HOPF die Frage auf, ob bei den jungen Lehrern, die in den Jahren seit 1967 an Hochschulen der BRD studiert haben, wesentliche Einstellungs- und Bewusstseinsänderungen im Vergleich zu älteren Ausbildungsjahrgängen festgestellt werden können. In einer repräsentativen Auswahl erreichte HOPF in seiner Untersuchung von 1970/71 von 2860 ausserplanmässigen Lehrern¹²⁾ in Hessen etwa 65% (= 1980 Lehrer). Die Rücklaufquote betrug nur 34%. Der Fragebogen enthielt 108 Statements und einen sozialstatistischen Teil. Es wurden für die Auswertung verschiedene, komplexe statistische Verfahren angewendet.

Aufgrund von Faktorenanalysen gelangte HOPF zu sechs Einstellungsdimensionen:

- Aspekte traditionellen Politikverständnisses
- Einstellungen zum Beamtentum
- Das Verhältnis zwischen Kirche und Staat
- Das Bewusstsein der politisch-ökonomischen Entfremdung
- Das Bewusstsein der politischen Entfremdung
- Aspekte der gewerkschaftlichen Orientierung.

Ausgewählte Ergebnisse:

1. Aspekte traditionellen Politikverständnisses

Bei etwa der Hälfte aller ausserplanmässigen Lehrer ist zu erkennen, dass sie keiner Trennung zwischen ideellen Vorstellungen einer Scheinwelt und gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen der Realität folgen möchten. Zu den verbreitesten politischen Vorstellungsmustern gehört jenes, wonach politische Entscheidungsprozesse primär von Sachgesetzen und Sachzwängen bestimmt wird.

12) Die ausserplanmässigen Lehrer beenden die zweite Ausbildungsphase als Grund-, Haupt- und Realschullehrer in der Regel frühestens nach drei und spätestens nach sechs Dienstjahren durch Ablegung der zweiten Lehramtsprüfung.

2. Einstellung zum Beamtentum

Hier zeigt sich deutlich, dass die Befragten den Widerspruch zwischen propagierter pädagogischer Freiheit und beamtenrechtlich gegebener Reglementierung klar erkennen und sich daraus zu befreien wünschen. Dominierte im bisherigen Bewusstsein und Verhalten der Lehrer die Vorstellung des Unterrichtsbeamten¹³⁾, so kennzeichnet neuerdings die Erzieherrolle das Bewusstsein der ausserplanmässigen Lehrer.

3. Das Verhältnis zwischen Kirche und Staat

Die Ergebnisse sprechen dafür, dass die Abwendung von den Kirchen und der Anteil der kirchlich Indifferenten unter den befragten Lehrern heute stärker zunimmt.

4./5. Das Bewusstsein der politisch-ökonomischen und der politischen Entfremdung

Die Mehrheit der Befragten ist sich ihrer Objektstellung innerhalb des politischen Entscheidungsprozesses klar bewusst. Sie sind kaum noch bereit, die Gesellschaft der Bundesrepublik als Ort allgemeiner politischer Partizipationsmöglichkeiten anzusehen. Fast 60% der Befragten halten den Bundestag nicht für ein wirkliches Volksorgan, sondern für ein Instrument ökonomischer Machtgruppen. Trotzdem herrscht eine vorwiegend idealistische Betrachtungsweise vor. Sie zeigt sich darin, dass weiterhin Faktoren der sog. sozialen Marktwirtschaft (freie Konkurrenz, unternehmerische Initiative etc.) verteidigt werden.

HOPF postuliert als Voraussetzung eines politisch bewussten Handelns zur Aufhebung der ökonomischen Entfremdung die Einsicht, dass gesellschaftliche Institutionen und Ideologien wesentlich mitbestimmt sind von der materiellen gesellschaftlichen Produktion. Die Bereiche der Politik und der Oekonomie bleiben im Bewusstsein der Lehrer unzureichend miteinander vermittelt.

6. Aspekte der gewerkschaftlichen Orientierung

Die Einstellungen der Lehrer zu den Gewerkschaften werden durch keine anti-gewerkschaftlichen Affekte beherrscht. Ihren Parteibeitritt können sich fast 2/3 aller Befragten vorstellen, vollzogen haben ihn nur etwa 4%.

13) Vgl. hiezu auch KRATZSCH u.a., 1967, S.72ff.

Für HOPF weisen die festgestellten Bewusstseinsdispositionen der ausserplanmässigen Lehrer auf eine qualitativ neue politische Orientierung. Er findet, dass das Potential gesellschaftskritischer Lehrer gewachsen sei. Von einer anti-kapitalistischen Haltung könne jedoch keine Rede sein. Je nach Fragedimension und Aspekten variierend, sprechen sich meistens 50 bis 70, zum Teil noch mehr Prozent der Befragten für jene Positionen des Fragebogens aus, die auf ein bereits entwickeltes oder sich entwickelndes gesellschaftskritisches Bewusstsein und eine entsprechende Einstellung schliessen lassen.

3.2.2 Bernd LEHMANN: Arbeitswelt und Lehrerbewusstsein, Ulm 1974

Nach der Durchführung einer Pilot-Study wählte LEHMANN aus der Gesamtpopulation der Lehrer an Grund- und Hauptschulen in Baden-Württemberg zwei gezielte Regionalcluster (Stadt-Land) aus. Die erfassten Grund- und Hauptschullehrer wurden für die Auswertung nach Alter¹⁴⁾, Region und Geschlecht unterschieden. Die Rücklaufquote betrug 60%. Die Erhebung wurde 1971/72 durchgeführt. Sie bestand neben dem sozialstatistischen Teil aus einem Hauptteil mit Meinungs-sätzen (Statements). Zu den Statements konnten die Lehrer Stellung beziehen, indem sie auf einer siebenstufigen Skala ihre Voten zwischen völliger Zustimmung und völliger Ablehnung differenzierten. Zusätzlich konnten sie noch verbal ihre Stellungnahmen erläutern. Nach Abschluss der Fragebogenaktion und einer ersten Durchsicht der Ergebnisse wurden mit 44 (andern) Lehrern Intensivinterviews durchgeführt, jedoch nur noch mit Hauptschullehrern. Die Ergebnisse aus den Interviews wurden nicht als exakte Kontrolluntersuchung betrachtet. Sie sollten zusätzliche interessante Hinweise für die Interpretation des in der Umfrage gelieferten Zahlenmaterials abgeben.

Für LEHMANN ist innerhalb des gesellschaftspolitischen Bewusstseins die Einstellung zur Arbeitswelt ein zentraler Faktor: "Einmal ist seine Lage (des Jugendlichen, R.G.) geprägt durch die Stellung, die seine Eltern im Produktionsprozess innehaben. Deshalb ist von grossem Interesse, wie die Lehrer über die Situation der im Arbeitsprozess Agierenden denken, wie sie die ökonomische, soziale und kultu-

14) Alte Lehrer = über 41 Jahre/Junge Lehrer = unter 30 Jahre.
Zur Begründung dieser Zuordnung vgl. S. 21ff.

relle Situation des Arbeiters und Unternehmers beurteilen. Diese Einstellungen haben erheblichen Einfluss auf die zukünftigen Lebenschancen der Schüler aus unterschiedlichen Sozialschichten." (S.65)

Als relevante Faktoren für die Prüfung der Einstellungen zur industriellen Arbeitswelt bezeichnet LEHMANN die folgenden:

- Die Affinität des pädagogischen und unternehmerischen Arbeitsbegriffes
- Arbeitsmoral und Berufsethos
- Sozialer Aufstieg und Leistungsideologie
- Das Verhältnis Arbeitnehmer-Arbeitgeber
- Gewerkschaft, Kampfverband oder Sozialpartner
- Kampfmassnahmen der Arbeiter
- Mitbestimmung
- Die berufstätige Frau
- Freizeit.

Zu diesen neun Komplexen wurden jeweils zwischen 4 und 7 Statements formuliert.

Ergebnisse:

Die deutlichsten Unterschiede zeigen sich erwartungsgemäss zwischen den älteren und jüngeren Lehrkräften. Es fällt auf, dass insbesondere die älteren Lehrkräfte in vielen Belangen zu sozialharmonisierenden Interpretationsmustern neigen. Gleichzeitig ist bei ihnen ein deutlicher Hang zu kulturpessimistischen und resignativen Einstellungen vorhanden. Im allgemeinen wurden die Widersprüche in unserer Gesellschaft auf die personale Ebene bezogen und ökonomische Bedingungen unterschätzt oder sogar negiert. Die Tendenz zur Affirmation des Bestehenden führt LEHMANN u.a. auf die bewusstseinsprägenden Sozialisationseinflüsse der Ausbildungsinstanzen zurück.

Bei den Lehrern unter 30 Jahren werden Konflikte und Widersprüche eher auf strukturelle Probleme des Gesellschaftssystems zurückgeführt als dies ältere Kollegen tun. Für dieses adäquatere Bewusstsein macht LEHMANN ebenfalls die Ausbildung verantwortlich, die in zunehmendem Masse auch sozialwissenschaftliche Erkenntnisse rezipieren. Die jungen Lehrer optieren jedoch in erster Linie für evolutionstheoretische Veränderungsmodelle. In bezug auf die andern Variablen (Region, Geschlecht) wurden nicht so starke Unterschiede

festgestellt wie zwischen alten und jungen Lehrern. Allerdings ist bemerkenswert, dass sich für die Lehrer in der städtischen Region ein aufgeschlosseneres Bewusstseinsbild ergab als für die Landlehrer.

Die Einstellungen der männlichen und weiblichen Lehrkräfte in den jeweiligen Altersgruppen sind nahezu in allen Faktoren homogen.

3.2.3 Hans-Martin STIMPEL: Schüler, Lehrerstudenten und Politik, Göttingen 1970

Im Rahmen eines vom niedersächsischen Kultusminister und der Stiftung Volkswagenwerk unterstützten Forschungsvorhabens konnten empirisch vergleichende Untersuchungen in Schulen und Hochschulen der BRD und Schwedens sowie erste Teilstudien in norwegischen, schweizerischen, britischen und amerikanischen Schulen durchgeführt werden. Im Jahre 1967 begann die Untersuchung in deutschen und schwedischen Schulen. Insgesamt wurden 12'200 schriftliche Standardinterviews durchgeführt. Diese wurden durch zahlreiche Analysen ergänzt. Repräsentative Samples konnten nur in der BRD und Schweden erreicht werden. Die Interviews in den Schulen wurden mit 15-19 jährigen Jugendlichen durchgeführt. An der Auswertung waren insgesamt 450 Personen beteiligt. Die Ergebnisse wurden mit einer im Jahre 1962 durchgeführten Untersuchung verglichen¹⁵⁾.

Ziel der Untersuchung war es, durch Erhebungen zu politischen Einstellungen Jugendlicher Schlüsse auf die Effizienz der politischen Bildung ziehen zu können. Darüber hinaus soll die Analyse und Entwicklung von Lernzielen und neuen Methoden des politischen Lernens im Mittelpunkt stehen. Die Studien sind auch als Beitrag zur Friedensforschung gedacht.

Zur Lehrerbildung und zum politischen Lernen an deutschen Hochschulen wurden 46030 Studenten befragt. Die Fragen betrafen die ökonomische Situation der Hochschulen und Formen des Studierens¹⁶⁾. Da sich diese Erhebung nicht auf eigentliche Einstellungsmessungen bezieht, halte ich die Ergebniszusammenfassung entsprechend kurz.

15) Vgl. dazu BECKER; HERKOMMER, BERGMANN, 1967.

16) Hier wurden folgende Dimensionen angesprochen:
- Teilnahme an sozial-wissenschaftlichen Seminarien/- Wochenstundenzahl/ - Behandelte politische Themen und Persönlichkeiten etc.

Ergebnisse:

Haupt-, Realschüler und Gymnasiasten wurden u.a. nach ihrem Verhalten

- einer Einheitspartei,
 - einer Pressezensurkommission und
 - einem starken Alleinregenten gegenüber
- befragt.

Mit zunehmendem Bildungsgrad steigt der Anteil derjenigen Jugendlichen, die demokratischen Prinzipien zustimmen und begründete Antworten auf die vorgelegten Fragen geben können. Vergleicht man diese Resultate mit Ergebnissen aus früheren Untersuchungen, kann eindeutig positivere Einstellung der Jugendlichen gegenüber demokratischen Prinzipien festgestellt werden.

Viele, von den Schülern abgegebene Begründungen lassen darauf schliessen, dass politische Auseinandersetzungen primär als störendes Uebel empfunden werden.

Eine Folgeuntersuchung in den Jahren 1968/69 zeigt bei den Gymnasiasten ein Abnehmen des Anteils der Befürworter einer Einheitspartei.

In weiteren Fragen sollte festgestellt werden, ob viele junge Bürger sich bereit erklären, im Falle einer Verletzung von Grundrechten für die Prinzipien der Verfassung einzutreten und durch kritische und engagierte Aktionen gegen solche Verstösse zu protestieren. Es wurde angenommen, dass erst dieses Engagement, das im Falle fundamentaler Verfassungsbrüche notfalls zur aktiven Abwehr derartiger Uebergriffe führt, das Vorhandensein entschiedener, demokratischer Haltungen sei. In diesem Zusammenhang wurde gefragt, was man "nach ihrer Meinung mit den Zigeunern tun" solle, "die hier leben und durch das Land ziehen"; was sie tun würden, "wenn die Polizei in ihrer Stadt verbieten würde, dass sich die Gammler öffentlich versammeln dürfen"; oder wenn sogar "die Regierung anordnen würde, dass alle Gastarbeiter rote Armbinden tragen müssten."

Tabelle 14-16, S.60ff.

Tabelle 14 (Regierung ... Gastarbeiter)

	15-19jährige Jugendliche in				
	Schweden	Gross-brit.	Schweiz	USA	BRD
	%	%	%	%	%
Gegen Regierung mit demokratischen Aktionen	32	20	51	35	21
Gegen Regierung ohne demokratische Aktionen	50	57	47	44	60
Gegen Regierung, insges.	82	77	98	79	81
Für Regierung	2	6	0	7	7
Keine Stellungnahme oder "nichts tun"	16	17	2	14	12
Insgesamt	100	100	100	100	100

Tabelle 15 (Polizei ... Gammler)

	15-19jährige Jugendliche in				
	Schweden	Gross-brit.	Schweiz	USA	BRD
	%	%	%	%	%
Gegen Polizei, mit demokratischen Aktionen	23	22	32	34	26
Gegen Polizei, ohne demokratische Aktionen	47	34	39	38	30
Gegen Polizei, insgesamt	70	56	71	72	56
Für Polizei	8	19	14	15	27
Keine Stellungnahme oder "nichts tun"	22	25	15	13	17
Insgesamt	100	100	100	100	100

Tabelle 16 (Zigeuner)

	15-19jährige Jugendliche in				
	Schweden	Gross. brit.	Schweiz	USA	BRD
	%	%	%	%	%
Tolerant	(81)	(87)	(87)	(73)	(85)
Intolerant	(12)	(9)	(8)	(6)	(13)
Keine Stellungnahme	7	4	5	21	2
Insgesamt	100	100	100	100	100

Zusammenfassung der Ergebnisse

- Insgesamt überwiegt eindeutig die Ablehnung der Grundrechtsverstösse, aber der aktive, mit demokratischen Mitteln geführte Widerstand bleibt weitgehend unberücksichtigt. Dieser ist offenbar auch kein Gegenstand des Unterrichts.
- Der grösste Teil der Stellungnahmen erlaubt den Schluss, dass die weithin unpolitischen und unsicheren Haltungen in allen fünf Ländern vorherrschen.
- Eine eindeutig ablehnende Stellungnahme zur Alleinherrschaft bei den Schweizer Jugendlichen lässt sich wahrscheinlich eher durch die politische Tradition als durch gezielten Unterricht begründen.
- Ein Ergebnis des internationalen Vergleichs besteht in der Feststellung, dass in den betreffenden Ländern die Einstellungen der Jugendlichen zur Politik und Demokratie mehr von ausserschulischen Einflüssen als von der Schule geprägt zu sein scheinen.
- Die Ergebnisse der in Schweden durchgeführten Untersuchungen unterscheiden sich nicht signifikant von jenen der andern Industrieländer (Schweden ist ein Land, das sich in relativ starkem Masse um die politische Bildung bemüht.)
- Die politische Bildung ist selten mehr als ein wirkungsarmes, formales und unpolitisches Belehren.

- Die Lehrerbildung ist ebenfalls weithin bestimmt von Rezeptivität und didaktischem Traditionalismus, was auf die Studienform aktivitäts- und diskussionshemmend wirkt.
- Prüfungsstrukturen (Abhängigkeitsverhältnisse zu Professoren) verhindern Sachkritik und Engagement.

3.2.4 Herbert SUSTECK: Lehrer zwischen Tradition und Fortschritt, Braunschweig 1975¹⁷⁾

Im Gegensatz zu den Fragen nach dem "Selbstverständnis" und dem "gesellschaftspolitischen Bewusstsein" liegen zur Innovationsbereitschaft wenige Untersuchungen vor. SUSTECK wählte den Weg einer Bestandesaufnahme der Einstellungen zu aktuellen schulpolitischen und didaktischen Kontroversen. Im Jahre 1972 wurden an 1000 Lehrern von Hauptschulen, Gymnasien und Gesamtschulen von Nordrhein-Westphalen Fragebogen verschickt. Die Rücklaufquote betrug 72%.

Im ersten Teil sollte ermittelt werden, mit welchen zu ihrem traditionellen Berufsbild gehörenden Aufgaben sich Lehrer identifizieren und welche sie lieber delegieren wollen.

Ergebnis:

Das Gros der Lehrerschaft nimmt den überlieferten Aufgabenkatalog als gegeben hin. Die "Lehrerrolle" wird keineswegs nur auf die Unterrichtsarbeit im engeren Sinne bezogen. Man möchte mit den Schülern auch Ausflüge und Feiern veranstalten. Zur Kooperation ist man vorwiegend auf der Planungsebene bereit; jüngere Lehrer mehr als ältere; Gesamtschullehrer häufiger als die Lehrer der beiden andern Schultypen.

Im zweiten Teil wurden die Lehrer aufgefordert, zu 12 verschiedenen Tätigkeitsbereichen Stellung zu nehmen, inwieweit sie sich rückblickend in der Studienzeit als genügend ausgebildet glauben und wieweit sie diese Bereiche als Fortbildungsthemen als "dringend notwendig" oder als "überflüssig" einstufen.

Ergebnis:

Die Lehrer beurteilen ihre Ausbildung, abgesehen von "Fachwissenschaftlicher Ausbildung", "Unterrichtsplanung", "Lernmethoden" und

17) Vgl. Untersuchung mit Grund- und Hauptschullehrern mit ähnlichen Ergebnissen: PLATTE, 1974.

"Schulrechtsfragen" mehrheitlich negativ. Die Fortbildung wird generell kritisch betrachtet und im günstigsten Fall lediglich von etwa der Hälfte der Probanden für dringend notwendig angesehen. Die Gesamtschullehrer zeigen sich auch hier am stärksten engagiert.

Der Hauptteil der Erhebung bestand aus 56 Statements, die folgende Themenbereiche umfassten: Innovationsbereitschaft und berufliches Selbstverständnis, Organisationsstruktur und Auftrag der Schule in der Gesellschaft.

Ergebnis:

SUSTECK kommt zum Schluss, dass Gymnasiallehrer mehrheitlich konventionellen bis repressiven Vorstellungen verhaftet bleiben. Realschullehrer sind resigniert in bezug auf die bisherigen Reformbemühungen. Gesamtschullehrer treten u.a. für ihre eigene Schulreform ein.

Eine Aufgliederung nach Altersgruppen zeigt den nahezu kontinuierlichen Anstieg einer sich verschliessenden, zu den tradierten Strukturen und Normen stehenden Haltung. Lehrer mit langjähriger Erfahrung praktizieren wesentlich häufiger als die jüngeren Kollegen einen "frontal-tendentiell-unterdrückenden" Unterricht.

Im vierten Teil wurde den Probanden ein semantisches Differential zur Skizzierung des "guten Lehrers" vorgelegt.

Ergebnis:

Unter Pädagogen gibt es kein homogenes Vorstellungsklischee über den "guten Lehrer". Gymnasiallehrer bezeugen die am ausgeprägtesten auf Bewahrung des Bestehenden ausgerichtete Einstellung; Gesamtschullehrer zeigen die innovationsfreudigste Einstellung.

Mit zunehmendem Alter nimmt die Zurückhaltung gegenüber Neuerungen zu.

3.3 ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE UND DER GEZOGENEN KONSEQUENZEN

In der folgenden Zusammenfassung beschränke ich mich bei den Literaturhinweisen nicht nur auf die hier besprochenen Untersuchungen¹⁸⁾.

18) Eine gute Uebersicht und Ergebniszusammenfassung findet sich in NUHN, 1983.

Empirische Untersuchungen zum gesellschaftspolitischen Bewusstsein der Lehrer, welche in den ausgehenden 50er Jahren und der ersten Hälfte der 60er Jahre durchgeführt wurden, brachten überwiegend enttäuschende Ergebnisse (BECKER, HERKOMMER, BERGMANN 1967/KRATZSCH, VATHKE, BERTLEIN 1967/SCHEFER 1969/STIMPEL 1970).

Im Vergleich zu diesen Befunden zeigt sich bei HOPF (1974) eine positive Entwicklung von erheblichem Ausmass, wenn man das Kriterium gesellschaftskritisch-progressiver Einstellung zugrunde legt. LEHMANN (1974) hat seine Untersuchung fast zum gleichen Zeitpunkt durchgeführt, kommt aber zu einer weniger optimistischen Interpretation. Dabei ist allerdings zu berücksichtigen, dass das Durchschnittsalter bei LEHMANNs Population wesentlich höher lag (vgl. LEHMANN S.54ff) als bei den Probanden in der Untersuchung von HOPF.

Das Alter der Lehrer korreliert stark mit der Progressivität des gesellschaftspolitischen Bewusstseins und der Innovationsfreudigkeit. (LEHMANN 1974/SUSTECK 1975/KISCHKEL 1979, S.28).

Das kritisch gesellschaftspolitische Bewusstsein, u.a. der jüngeren Lehrer, hat in den letzten Jahren zugenommen. (HOPF 1974)

In bezug auf die Schultypen zeigt sich, dass Gymnasiallehrer zu den konservativsten, Gesamtschullehrer zu den progressivsten Lehrern zu zählen sind. (SUSTECK 1975/FEND 1972, S.60/ZEIHER 1973 - hiezu auch GERNER 1976, S.34ff)

Lehrer aus städtischen Regionen sind progressiver als ihre Kollegen auf dem Lande. (LEHMANN 1974/FEND 1976, S.76)

Die Lehrerbildung wird rückblickend eher negativ bewertet. (STIMPEL 1970/SUSTECK 1975/HOPF 1974 - mit Verweis auf andere Autoren S.33)

Die nicht gerade ermutigenden Ergebnisse zum gesellschaftspolitischen Bewusstsein und zur Innovationsfreudigkeit der Lehrer stellen keine besondere Ueberraschung dar. Sie entsprechen weitgehend der allgemeinen Erfahrung.

Die Autoren führen zur Erklärung dieser Ergebnisse folgende Bedingungs Momente an:

Herkunftsschicht des Lehrers

Die Lehrer rekrutieren sich in starkem Masse aus kleinbürgerlich-mittelständischen Schichten. (Für die Lehrerinnen trifft dies kaum

mehr zu.) Sie erleben den Lehrerberuf als sozialen Aufstieg und es ist anzunehmen, dass sie diesen durch nonkonformes Verhalten als gefährdet betrachten (LEHMANN 1974, S.12/SUSTECK 1975)

Sozialisationsinflüsse der pädagogischen Ausbildungsinstanzen

Durch eine weithin gesellschaftsabgewandte geisteswissenschaftliche Ausbildung wird ein distanzierendes Verhältnis zur sozialen und ökonomischen Realität erzeugt. Die massgeblichen Bildungstheoretiker zur Zeit der "Weimarer Republik" (KERSCHENSTEINER, NOHL, SPRANGER, FLITNER) vertraten u.a. eine kulturkritisch-restaurative Bildungsidee, die bis in die heutige Zeit nachwirkt.

Die Autoren ziehen folgende Konsequenzen aus den Ergebnissen:

LEHMANN findet, dass trotz der Abhängigkeit der Einstellungen von den gesellschaftlichen Verhältnissen kein Lehrer aus seiner persönlichen Verantwortung für seine Einstellungen und Handlungen entlassen werden könne (S.207). "Heute ist zunehmend die Möglichkeit gegeben, objektive Gesellschaftsanalysen aufzuarbeiten und in der Praxis umzusetzen. Deshalb lässt sich an der Neigung oder an der Weigerung, sie zu rezipieren, in Zukunft vielleicht deutlicher das herrschende Bewusstsein ablesen, als an den Einstellungen selbst." (S.207)

HOPF meint, dass das von ihm festgestellte kritische Potential aktiviert werden könnte und dass das noch eine zu leistende Aufgabe sei. "Wir wollen damit nicht einer unverbindlichen Vermittlung politisch-ökonomischer Kenntnisse und theoretischer Einsichten das Wort reden, sondern der Einheit von gewerkschaftlicher Organisation und politischer Bildungsarbeit und bewusstseinsbildender Praxis in einem schulbetriebsnahen konfliktorientierten Aufklärungsprozess." (S.344)

STIMPEL plädiert vor allem für eine realistische Einschätzung von Bildungs- und Erziehungsbemühungen, verweist aber trotzdem auf die drohende Gefahr, "dass Demokratie und 'freie' Gesellschaften scheitern werden, wenn fortgefahren wird, weiterhin so wenig 'emanzipiert' zu lehren und zu lernen ..." (S.131). Konkret schlägt er vor, dass die Erweiterung und Differenzierung des politischen Bewusstseins durch eine gründliche und kritische Information erreicht werden könnte, die durch eine Revision der Unterrichtsorganisation, der Lernziele und des gesamten Curriculums möglich wäre.

SUSTECK beklagt die vorherrschende legalistische Haltung, die in einer Ueberbewertung gesetzlicher Bestimmungen und einem Mangel an Spontanverhalten zum Ausdruck kommt. Sie könnte durch einen Abbau von Verwaltungsvorschriften vermindert werden. Durch Lernen am Alltag, durch Ernstsituationen zum Beispiel im Projektunterricht sollte die Relevanz des Unterrichtsinhaltes gesteigert werden. Eine verbesserte Ausbildung und eine verstärkte Weiterbildung sollte zu einem grösseren Problembewusstsein und zu Innovationsbereitschaft führen.

3.4 BEURTEILUNG DER REFERIERTEN UNTERSUCHUNGEN

3.4.1 Die Ueberschätzung der Wirkung des Lehrerbewusstseins

Die Annahme, die gemessenen Einstellungen des Lehrers würden sich quasi linear in Erziehungshandeln ausdrücken und diese Handlungen würden sich wiederum gemäss ihrer Intention im Bewusstsein des Schülers niederschlagen, ist doch eigentlich recht gewagt.

Die durch die neuere Erziehungswissenschaft eingeleitete "realistische Wende" vermochte durch ihren Einbezug insbesondere der Lernpsychologie und der Organisationssoziologie das auf das Lehrer-Schüler-Verhältnis reduzierte Erziehungs- und Unterrichtsgeschehen durch neue Sichtweisen zu ergänzen. Es ist vor allem der Bildungssoziologie zu verdanken, dass die in der Pädagogik lange Zeit vorherrschende Fixierung auf intentionale und geplante Erziehungsziele und -effekte zugunsten einer zusätzlichen Berücksichtigung auch der latenten, der unbeabsichtigten und ungeplanten Erziehungsziele und -effekte abgebaut werden konnte. Unterricht wurde nicht mehr nur, wie in älteren "klassischen" pädagogischen Lehrsystemen, als kommunikatives Geschehen zwischen Individuum und Gruppen, sondern mehr und mehr auch in seiner Abhängigkeit vom jeweiligen institutionellen Rahmen analysiert.

Diese komplexe Sichtweise und Thematisierung der Schul-Situation vermochte sich jedoch nur schrittweise durchzusetzen. Von einer wirklichen "Wende" konnte keine Rede sein. Es stellt sich die Frage, wie trotz hoher Plausibilität des umgreifenderen Ansatzes auch heute noch Erziehungswirklichkeit fast ausschliesslich auf Verhalten und Möglichkeiten des Einzellehrers eingegrenzt wird. Ein Grund mag darin

liegen, dass die praktische Durchführung von Reformprojekten, handle es sich nun um Lehrerfortbildungsveranstaltungen, Neukonzeption einer Lehrerbildung, Entwicklung neuer Lehrmittel usw., innerhalb der verantwortlichen Träger, aber auch innerhalb der mit der Durchführung betrauten Erziehungswissenschaftler, einen Konsens voraussetzt, der nur durch relativ starke Reduktion der Sichtweise des Problems und des Auftrages zustande kommen kann.

Es mag nützlich sein, abschliessend zu diesem Kapitel nochmals die von mir relativierte Denkfigur zu formulieren, um die vorzuschlagende Erweiterung mit stärkerem Kontrast abheben zu können.

Allgemein wird angenommen, Schule realisiere sich vor allem durch Unterricht und dieser wiederum in der Begegnung von Lehrern und Schülern. Innerhalb der pädagogischen Problemstellungen nimmt das Verhältnis von Erzieher und Zögling, bzw. Schüler eine zentrale Stellung ein. Dieser Zuschnitt der Sichtweise führt zu einer Akzentuierung der Persönlichkeit des Lehrers und der Lern- und Hilfsbedürftigkeit des Schülers. Das Machtgefälle zwischen ihnen verteilt die Einflusschancen ungleich; der "Stärkere" ist zu besonderer Verantwortung verpflichtet. Vor allem die geisteswissenschaftliche Pädagogik hat das Beziehungsgefüge zwischen Lehrer und Schüler ins Zentrum ihrer Anliegen gerückt. Begriffe wie "Pädagogischer Bezug" und "Lehrerpersönlichkeit" markieren dieses Denken.

Eine echt pädagogische Grundhaltung, vermittelt durch die Ausbildung, gestützt durch den Berufsstand, sollte Garant sein dafür, dass die Verantwortung erkannt wird und die Zielrichtung stimmt. Die schreckliche Erfahrung des zweiten Weltkrieges, das Schuldgefühl, zu wenig gegengesteuert oder sogar unterstützend gewirkt zu haben, führte zwangsläufig zu einer Postulierung einer neuen Grundhaltung, zu einer Thematisierung des Zusammenhangs von Einstellung und gesamtgesellschaftlicher Situation. Allerdings wird die Denklinie, Ausbildungs- und Erziehungswirkungen als Ergebnisse v.a. kommunikativer Akte zwischen Lehrer und Schüler zu sehen, beibehalten.

Die geforderten Einstellungen, am prägnantesten wohl formuliert durch die Vertreter der kritischen Theorie (u.a. ADORNO 1970) denkt man sich bedingt durch Bewusstheit und Aufgeklärtheit über die gesellschaftlichen Verhältnisse. Als Ziel steht die Humanisierung der Gesellschaft durch kritisches Denken, durch eine aktive kritische Öffentlichkeit.

Es darf behauptet werden, dass die vom Lehrer intendierten Erziehungsbemühungen (nicht nur diejenigen des politischen Unterrichts) in der Regel in ihrer Wirkung überschätzt werden. (STIMPEL 1970, OERTER 1965) Neben dem Lehrer wirken auch andere "Akteure", wie die "heimlichen Erzieher" oder der "heimliche Lehrplan".

Schule bildet nicht nur durch Unterricht und dieser selbst nicht nur durch seinen Inhalt, sondern auch durch seine Form. Abgesehen davon, dass sich Schüler oft sehr geschickt den pädagogischen Bemühungen widersetzen können, in offenem Protest oder in aller Stille.

3.4.2 Die Ueberschätzung der Innovationsmöglichkeiten des Lehrers

Man verlangt vom Lehrer, das eigene pädagogische und gesellschaftspolitische Bewusstsein, das unterrichtliche und erzieherische Bemühen in Frage zu stellen. Die individuellen Möglichkeiten dürften da aber schnell erreicht sein, die Resignation vorprogrammiert. Es gibt im täglichen Handeln immer Gesichtspunkte, die unbeachtet bleiben. Für den einzelnen Lehrer ist das Thematisierungs- und Problematisierungspotential beschränkt, insbesondere wegen des ständigen Handlungsdrucks. Es stösst sich aber nicht nur an der Grenze mangelnder Qualifikation. Es sind auch Darstellungspflichten, aufgebaut in einer gemeinsamen Geschichte gegenüber Schülern, Kollegen, Eltern und Behörden. In diesen Beziehungsstrukturen findet er seine berufliche Identität und es scheint mir unzulässig, Beurteilungsraster anzulegen, die diesen Stabilisierungsprozess (im Hinblick auf die Lehrerpersönlichkeit) und Anpassungsprozess (im Hinblick auf kontextuelle Ansprüche) nur in Richtung Rigidität und Konservatismus ableuchten¹⁹⁾.

Wie aufzuzeigen ist, genügt es nicht, vom Lehrer zu verlangen, seinen Unterricht nach verschiedenen Perspektiven neu zu überdenken und sein gesellschaftspolitisches Bewusstsein in Frage zu stellen, ohne näher angeben zu können, wie die durch das Schulsystem bewirkte Isolierung des Lehrers aufgehoben werden kann. Von einer verbesserten

19) Zum Problem des Verhältnisses von Innovation und Anpassung: LUHMANN und SCHORR 1976, S.250: "Die Lehrerausbildung solle den Lehrer gegen Anpassungsfähigkeit und für Innovation erziehen. An die Stelle der praxisorientierten Theorie tritt die Einheit einer gesellschaftspolitischen Zielvorstellung. Wie sich Innovieren zu Lernen verhält, wenn Anpassung ausgeschlossen sein soll, bleibt ungeklärt."

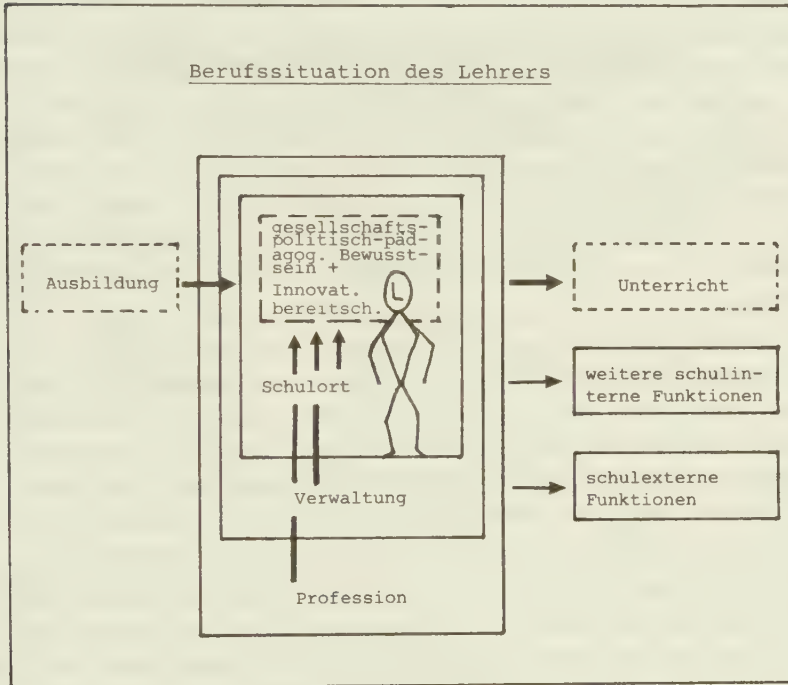
Ausbildung allein ist nicht viel zu erwarten. Eine interessante These vertritt HESSE 1975, S.206: "Wir haben eher die Vermutung, dass eine Sozialgeschichte der deutschen Lehrer-Berufe ergeben würde, dass sie mit zunehmender Akademisierung ... zunehmend ihr Engagement für öffentliche Interessen durch Konzentration auf ihre privaten Interessen ersetzt haben."

Verschiedene Untersuchungen haben gezeigt, dass ein relativ progressives Einstellungsmuster von Lehrerstudenten nach kurzer Praxiserfahrung schon eine beträchtliche Abschwächung erfährt; eine Erscheinung, die heute etwa mit dem Begriff der "Konstanzer Wanne" bezeichnet wird. (Dazu u.a. HAMEYER 1976, S.210)

Was ist in dieser Situation zu tun?

Ich meine, dass es wichtig ist, durch eine umfassendere Sicht des Berufsverständnisses und der Berufssituation des Lehrers zu differenzierteren und weitergreifenderen Fragestellungen bzw. Reformkonzeptionen zu gelangen.

Vereinfacht lässt sich meine Absicht durch folgendes Schema darstellen:



- = kritisierte Eingrenzung
 _____ = vorgeschlagene Eingrenzung

In Kapitel 4 soll nun eine umfassendere Thematisierung dargestellt werden.

4. DIE TRADITIONELLE BERUFSSITUATION - IHRE MOEGlichkeiten UND GRENZEN

4.1 EINLEITUNG

Gemessen an den Ansprüchen, sowohl was die Effizienz der Unterrichts- und Erziehungsbemühungen wie auch die Erneuerungsfähigkeit der Schule betrifft, fallen im allgemeinen die Beurteilungen des Erreichten recht ernüchternd aus²⁰⁾. Ueber das Ausmass der Inkongruenz mag man sich streiten. Eine zuverlässige, objektive Analyse ist nicht nur deshalb nicht möglich, weil ein übergreifendes konsensfähiges Paradigma oder Forschungsdesign kaum je erreichbar ist, sondern weil die Folgen völligen Fehlens von Schule nur gedacht, aber nie erfahren werden können.

Auch wenn man das Realisierungsdefizit nur als selbstgeneriertes Folgeproblem funktionaler Differenzierung einer Gesellschaft, z.B. die Erziehungswissenschaft als Produzent eines Ueberschusses an pädagogischen Möglichkeiten deutet²¹⁾, oder aber ein beunruhigendes Defizit schlichtweg leugnet, wie es etwa in der politischen Diskussion vorkommt, so kann dennoch sinnvollerweise die Frage gestellt werden, wie das Innovationspotential der Lehrer erhöht werden könnte.

Es bleiben die plausiblen Postulate, dass das Subsystem Schule auch ohne sozusagen interne pädagogische Herausforderung gezwungen ist, sich einer sich dauernd verändernden Gesellschaft anzupassen und dass in diesem erzwungenen Anpassungsprozess die Funktion des Lehrers zentral wichtig bleibt.

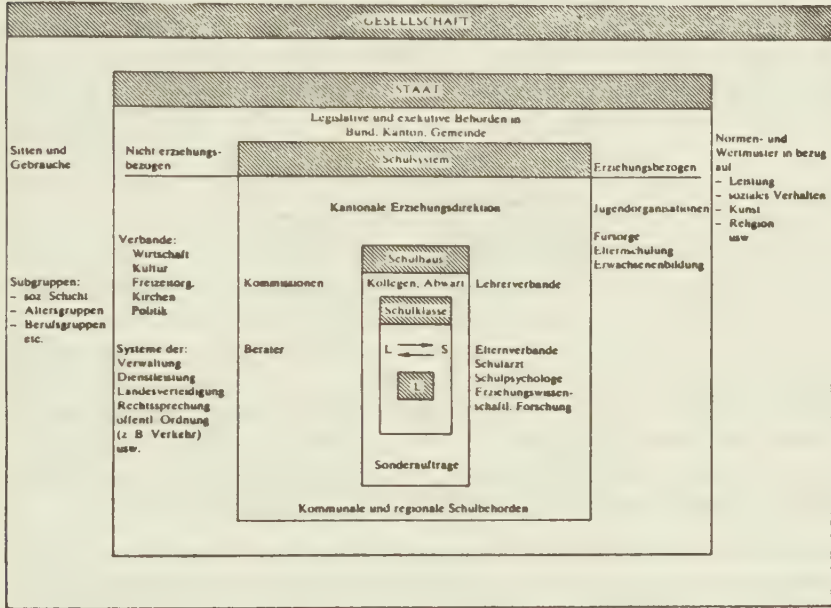
An verschiedenen Stellen habe ich jedoch darauf hingewiesen, dass sowohl Erwartungen wie auch vorgeschlagene Strategien zur Festigung oder Erhöhung des Bewusstseins und der Innovationsbereitschaft der Lehrer in der traditionellen Berufssituation zu einer Ueberforderung führen.

Die referierten Untersuchungsergebnisse können nur angemessen beurteilt werden vor dem Hintergrund der beruflichen Gesamt-Situation der Lehrerschaft.

20) Vgl. statt anderer: HUSEN 1974, AEBLI u.a. 1970

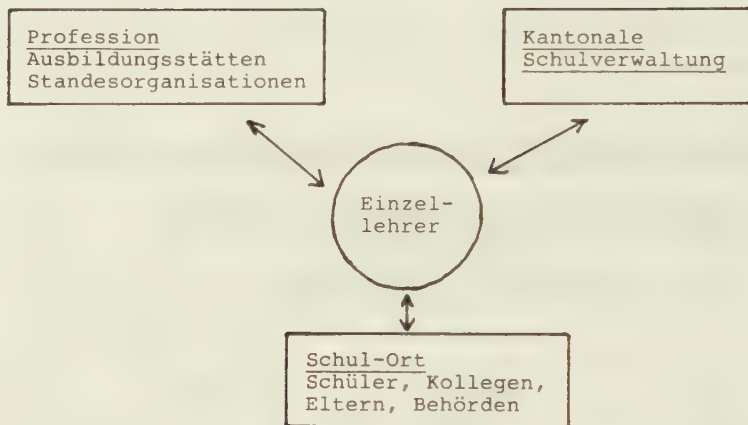
21) Vgl. dazu LUHMANN 1970, S.148ff.

Zur Darstellung dieser Vielfalt übernehme ich eine Uebersicht von WIDMER, mit der er die Vielzahl der sozialen Bezugssysteme abzubilden versucht (WIDMER 1978, S.69).



Eine Schule, die eine Institution für alle sein will und muss, impliziert eine ungeheure Vielfalt an Diskussions- und Entscheidungsebenen, an Interpretationen und Erwartungen der Schul-Funktion bzw. der Aufgabe des Lehrers; Spannungsverhältnisse werden die Regel sein, hohe Funktionalität und Kongruenz die Ausnahme.

In pragmatischer Absicht suche ich jedoch eine vereinfachte Gliederung, die sich auf die für den Lehrer relevantesten Einflussbereiche beschränkt. Dabei lasse ich mich von der Frage leiten, wieweit sie für den Lehrer als Einflüsse real wahrnehmbar sind und durch ihn auch zugeordnet werden können. Dadurch gelange ich zu jenen Spannungsebenen, die sich durch personale Interaktionen und/oder konkrete Massnahmen (Weisungen, Verordnungen etc.) realisieren und daher den Lehrer direkt treffen.



Das heisst, dass ich auf eine Abgrenzung der Einflussbereiche nach Gesellschaft und Staat verzichte. Einmal handelt es sich um Wirkfaktoren (z.B. Gesetze, Werte, Normen), die schul-unspezifisch auf alle gesellschaftlichen Subsysteme oder Individuen wirken.

Andererseits sind es Einflüsse, die sehr schwer zu fassen, bzw. zu konkretisieren sind, weil sie im Alltag kaum als handlungsbestimmende Einflüsse ins Bewusstsein kommen. Man grüsst nicht deshalb mit Händedruck, weil man sich einer westlichen Zivilisation zugehörig fühlt, sondern weil man jemanden kennt und freundlich sein will.

Durch den Mehrebenenansatz möchte ich erreichen, dass die evidente Komplexität von Schulwirklichkeit und die spannungsreiche Berufssituation des Lehrers etwas präziser benennt und dass Folgeprobleme einzelner Massnahmen besser abgeschätzt werden können. Zudem möchte ich aufzeigen, dass im Hinblick auf Reformprojekte oder entsprechenden Evaluationen Theorieansätze auch dann fruchtbar gemacht werden können, wenn es nicht möglich ist, sämtliche theoretischen Vorannahmen und erkenntnistheoretischen Implikationen zu berücksichtigen.

Damit ist bereits ein Nachteil angesprochen. Die Breite meiner Thematisierung werde ich im Rahmen dieser Arbeit bezahlen müssen mit mangelnder Tiefenschärfe. Ich übernehme für diese Absicht einen Legitimierungsversuch, den HURRELMANN bei der Anwendung seiner Mehrebenentheorie formuliert hat:

"Eine denkbare Möglichkeit besteht allerdings darin, Theorieelemente aus den einzelnen grundlagentheoretischen Ansätzen herauszulösen, die jeweils nur schwach oder jedenfalls nicht dominant durch die erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Vorgaben determiniert sind (BERNSTEIN 1974, HURRELMANN 1974). Solch ein Vorgehen scheint mir sinnvoll und notwendig zu sein, wenn die für weite Bereiche der Sozialwissenschaften heute kennzeichnende unfruchtbare und lähmende Phase der "Paradigma-Diskussionen" nicht voll auf die Sozialisations- und Bildungsforschung durchschlagen und der wissenschaftliche Erkenntnisprozess nicht immer wieder durch den potentiell unendlichen Regress auf "letzte Annahmen" und "letzte Setzungen" dominiert werden soll." (HURRELMANN 1975, S.23)

Bevor ich die verschiedenen Ebenen ausführlich thematisiere, möchte ich im Sinne einer Zusammenfassung vorerst eine Problemübersicht formulieren. Bei der Spannungsebene Lehrer-Profession wird von Theorien der Professionalisierung ausgegangen, bei der Spannungsebene zwischen Einzellehrer und Verwaltung von organisations-soziologischen und systemtheoretischen Ansätzen. Schliesslich wird für die Darstellung der Ebene des lokalen Schulsystems eine interaktionistische Rollentheorie herangezogen.

4.1.1 Die Spannungsebene Lehrer-Profession Von der Möglichkeit der Autonomie und der Gefahr der Isolation

Traditionelle Professionen zeichnen sich aus durch Autonomie ihrer Mitglieder, was gleichbedeutend ist mit Delegation von Verantwortung. Dezentralisiert handelnde Einzelakteure, in unserem Falle Lehrer, wie auch formal organisierte, Mitgliedschaft definierende Organe der Profession (Stufenkonferenzen, Seminarien usw.) sollten ihre Erwartungen und Aktivitäten in funktional sinnvoller Weise aufeinander zuordnen. Einerseits möchten Standesorganisationen und Ausbildungsstätten die Gewissheit haben, dass die Mitglieder ihre Anliegen in der Schulwirklichkeit umsetzen (z.B. innerhalb von Ausbildungsreformen als Anliegen für erhöhte Praxisrelevanz formuliert), andererseits möchte sich der Einzellehrer durch die Organe vertreten wissen. Dieser Ideal-Bezug dürfte aber schwer herstellbar sein; es besteht die Gefahr des Auseinanderdriftens. Das kann bedeuten, dass der Einzellehrer zunehmend Sicherheit aufgrund individueller Strategien sucht, dass die Organe der Profession ein Eigenleben entwickeln und sich eher an der Verwaltung orientieren bzw. beginnen, sich deren Problemwahrnehmung und Arbeitsweisen anzupassen. Diese Gefahr scheint in der Tat für das schweizerische, jedenfalls das zürcherische Schulwesen zu

bestehen. Anzeichen dafür sind meines Erachtens eine stark an die Verwaltung angebundene Lehrerfortbildung, defensive Strategien im Bereich von Schulreformen, das Fehlen einer prononcierten Standespolitik in inhaltlichen Fragen usw.

Innovationsanliegen dürften unter diesen Bedingungen von Einzellehrern nur mit entsprechender Exponierung und Belastung verwirklicht werden. Die durch Themen wie Lehrmittelbegutachtung, Wahlfachorganisation, Salärfragen usw. bereits ausgelasteten Organe werden kaum noch Foren bereitstellen können, um Meinungsbildung zu komplexeren Schulfragen zu ermöglichen. Eine funktionelle Standespolitik wäre dann gegeben, wenn es der Profession gelänge, Konzepte und Arbeitsweisen in der Weise zu etablieren, dass die Erfahrung, Kompetenz und Motivation der in sehr unterschiedlichen Kontexten agierenden Professionals genutzt werden könnten.

HESSE formuliert in bezug auf die Ausbildung:

"Zum einen erscheint es wichtig, dass die Berufsangehörigen Einfluss auf das Ausbildungsverfahren für ihren Beruf bekommen. Es ist darauf hinzuwirken, dass die Ausbildung für den Lehrerberuf nur von solchen Schulen betrieben werden darf, die von einer dazu autorisierten Instanz, am besten ausschliesslich aus Berufsangehörigen gebildet, dazu ausdrücklich legitimiert worden sind. Wenn diese Kontrolle erreicht ist, können die Berufsangehörigen daran gehen, auf Lehrplan und Unterrichtsweise der betreffenden Schulen einerseits mit dem Ziel einzuwirken, dem Unterricht ein hohes Niveau zu geben. Zum anderen können sie darauf hinwirken, dass gewisse berufspolitisch erwünschte Verhaltensweisen den Berufsanwärtern im Verlauf der Ausbildung internalisiert werden. Insbesondere ist es dringend erforderlich, das Bewusstsein der Zusammengehörigkeit, der Kollegialität, unter den Lehrern zu verbreiten und zu stärken. Das ergibt sich aber nicht einfach von selbst im Verlauf der Ausbildung, sondern es bedarf, soll es sich kräftig entwickeln, gezielter Pflege." (HESSE 1972, S.57)

Die Art und Weise, wie heute z.B. Ausbildungsreformen angepackt werden, zwingt zu einer Projektorganisation, die wahrscheinlich nur noch durch eine Verwaltung bereitgestellt werden kann. Bei der Ausbildungsreform im Kanton Bern²²⁾ bestätigt sich diese Entwicklung und wird auch als Deprivation der Profession empfunden. Es bleibt denn auch unklar, auf welches zukünftige Berufsbild hin gearbeitet werden soll.

22) Zur Konzeption dieser Reform vgl. WYSS 1976

4.1.2 Die Spannungsebene Lehrer - Verwaltung

Von der Möglichkeit der Unterstützung und der Gefahr der Kontrolle

Es gibt in jedem Aufgaben- oder Funktionsbereich Probleme, die besser zentralisiert, mit konzentriertem Einsatz von Ressourcen und Kompetenzen gelöst werden. Auch hier gilt es eine Abstimmung zu erreichen, die Einzellehrer wie Verwaltung die je eigenen Potentiale zur Wirkung bringen lässt. In der Verwaltung müsste die Einsicht vorhanden sein, dass nur jene Probleme zentralisiert lösbar sind, die überall eine gleiche oder ähnliche Ausprägung haben und dass selbst für die Bürokratie gelten darf, dass nicht alles, was sinnvollerweise unterstützt werden soll und kann, auch kontrolliert werden muss. Eine idealtypische Allianz wäre dann vorhanden, wenn einerseits die Verwaltung sich auf loyales Befolgen von staatlich entschiedenen Massnahmen oder Absichten durch den Lehrer verlassen könnte, andererseits der Lehrer spürte, dass "oben" sein die spezifischen Randbedingungen berücksichtigendes Handeln respektiert würde. Aufgrund der einseitig verteilten Ressourcen ist anzunehmen, dass sich eine Dynamik entwickelt, die als organisationelle Ueberlagerung des erzieherischen Handelns bezeichnet werden könnte. Unterricht und Erziehen würde dann immer mehr eine Tätigkeit, die sich an vorgegebenen Entscheidungen der Verwaltung zu orientieren hätte. (Zum Beispiel: Lehrmittelzwang, vorgeschriebene Elternkontakte, obligatorische Fortbildung.) Die Konsequenzen organisationellen Handelns auf Problemwahrnehmung und -bearbeitung werden wahrscheinlich von Profession wie Verwaltung eher unterschätzt. Im Kontrast lässt sich das Handeln von Verwaltung und Profession etwa so formulieren: Entscheidungsfindung versus Konsenserarbeitung, Verhandlungs- versus Gesprächsverhalten, Vereinfachung versus Auffächerung von Problemstellungen usw. Ich nehme an, dass die momentan schwierige Situation für Lehrstellenbewerber, bzw. das zu vermutende ängstliche Anpassungsverhalten; aber auch die weiter oben beschriebene Situation der Standesorgane die Dominanz der Verwaltung indirekt fördern.

Das Innovationspotential der Lehrer dürfte unter diesen Bedingungen ungenutzt bleiben, bzw. nur vereinzelt und dezentral zu Aktivitäten führen, wobei diese durch die Verwaltung als unberechenbar und verunsichernd wahrgenommen werden. Die Verwaltung hat jedoch durchaus

selbst die Möglichkeit, Innovation als konstanten Verwaltungsauftrag zu etablieren, wie es die im letzten Jahrzehnt in verschiedenen Kantonen aufgebauten Pädagogischen Arbeitsstellen belegen. Allerdings führte gerade die starke Einbindung in die Verwaltung dazu, dass es diesen Stellen eigentlich nie wirklich gelungen ist, von der Lehrerschaft als ernstzunehmende Stütze, als Adressat und Realisator von Lehreranliegen wahrgenommen zu werden.

4.1.3 Die Spannungsebene Lehrer - lokale Schulwelt Von der Möglichkeit der Profilierung und der Gefahr der Anpassung

Die Tatsache, dass für den Erziehungserfolg der unmittelbare Kontakt entscheidend ist, lässt individuelles Handeln wichtig werden und verlangt oder provoziert die persönliche Auseinandersetzung mit Schülern, Kollegen, Eltern und Behörden. Bei überzeugendem, aber auch geschicktem Agieren hat der Lehrer die Chance zur Profilierung. Zuverlässige Amtsführung bringt Vertrauen, vielleicht sogar Vorschussvertrauen. Lehrer, die in Quartier oder Dorf beruflich und persönlich sich verankert fühlen, dürften eine hohe Berufszufriedenheit empfinden. Hohe Funktionalität wäre dann erreicht, wenn der Lehrer kontextuelle Bedingungen (z.B. die sozioökonomische Situation) respektiert, bzw. die Möglichkeiten von Schule und Erziehung nicht überzieht und wenn andererseits die Bevölkerung die pädagogische Kompetenz des Lehrers akzeptiert, d.h. sich ebenfalls lernfähig verhält.

Ein fruchtbares, sozusagen idealtypisches Spannungsverhältnis aufrechtzuerhalten, dürfte sehr schwierig sein, insbesondere deshalb, weil die Schüler wie auch die Bevölkerung verschiedenste und auch widersprüchliche Erwartungen repräsentieren. Die ständige, ermüdende Auseinandersetzung wird der Normalfall sein. Es ist zu vermuten, dass bei Auseinandersetzungen der Anpassungsprozess fast immer auf Kosten des Lehrers geht, nicht zuletzt deshalb, weil in der Schweiz die Gemeinden über die Wahlkompetenz verfügen. Der häufigste Ausweg aus der Spannung zwischen pädagogisch Wünschbarem und tatsächlich Realisiertem dürfte in still und langsam sich vollziehenden Arrangements der Lehrer mit den schwer beeinflussbaren Rahmenbedingungen liegen. Man verringert die Dissonanz z.B. durch Anpassung der eigenen Erwartungen oder man kann bei "ordentlichem Unterricht" es durchaus auch

mit nur schulnahen oder sogar schulfernen Funktionen zu Ansehen bringen. Man betreut dann "Jugend und Sport" oder setzt die militärische Karriere fort. Individuelle Innovationsanliegen, sofern sie wirklich inhaltliche Fragen und nicht nur Organisatorisches betreffen, werden nur dann eine Chance haben, wenn sie von der Bevölkerung über das Vertrauen in eine starke Lehrerpersönlichkeit abgebucht werden können oder wenn die anvisierte Problematik schon im Bewusstsein des Grossteils der Bevölkerung des Schulortes Resonanz gefunden hat.

4.2 DIE SPANNUNGSEBENE LEHRER - PROFESSION

4.2.1 Traditionelle und moderne Profession

In Anlehnung an MOK (1969) schlage ich vor, zwei verschiedene Professionsstypen und damit auch zwei verschiedene Professionalisierungsprozesse zu unterscheiden:

- a) das traditionelle Modell der Profession und
- b) das moderne Modell der Profession.

Zu a) Die traditionellen Professionen wie auch die handwerklichen Berufe entstanden im Rahmen einer Arbeitsteilung, die noch nicht grossbetrieblich organisiert war. Zwischen dem 15. und 19. Jahrhundert bildeten sich eine Anzahl von Berufen mit zentralen gesellschaftlichen Werten heraus, gewissermassen Dienstleistungsberufe, die im Laufe eines Säkularisierungsprozesses sich von der Kirche gelöst hatten. MOK nennt diesen Prozess einen Trend 'from cleric to expert'.

Die Art der Berufsausübung und die Wertorientierung war mit der Idee der freien Entfaltung der Berufstätigen in einer intellektuellen Tätigkeit ausgerichtet. Und bis heute hin steht ja in den traditionellen Professionen die Autonomie und Selbstkontrolle bei der Ausübung des Berufes im Mittelpunkt und wird das sonst im Berufsleben heute übliche Aufeinander-Angewiesensein abgelehnt. Im Verhältnis zu seinen Klienten sind solche Professionen die dominierende Partei. Der Berufsverband dient dann als Ersatz für die Marktbeziehung. Der Berufsverband reguliert den Markt dadurch, dass er Integrität und Kompetenz ihrer Mitglieder garantiert, wobei der Nachdruck eindeutig auf Integrität liegt.

1) Gleichheit der Kompetenz

Die Experteneigenschaft des Professionals wird von Staat, Hochschule und Berufsverband durch formelle Diplome und Titelschutz garantiert und daher bei allen Angehörigen der Profession als in gleichem Masse gegeben erachtet.

2) Kontrolle durch den Laien

Die Kontrolle des Laien kann sich wegen der wissensmässigen Distanz zum Professional nicht auf den berufsmässig-kognitiven Teil richten. Die Laienkontrolle verlegt sich daher auf die Wertorientierung des Professional, insofern sie in seinem Verhalten zum Ausdruck kommt. Diese Kontrolle wird dann noch zusätzlich verstärkt bzw. durch die Selbstkontrolle des Professionals innerhalb der Kollegenschaft ergänzt.

3) Beschränkte Wirksamkeit der Leistungskontrollen

Es bestehen kaum Informationen über die Leistungen der Berufskollegen. Die Profession erfährt internen Informationsaustausch sehr häufig als sozial gefährlich. Die Berufsgemeinschaft von Professionals hat als notwendige Bedingung ein ungefähr gleiches Wissensniveau und Ausrichtung auf gemeinsame Werte wie Autonomie und Kollegialität. Der Mechanismus der Kollegenkontrolle beruht auf der Möglichkeit, in regelmässigen face-to-face-Interaktionen die gemeinsamen Normen den Kollegen einzuschärfen.

Arbeitet ein traditioneller Professional in bürokratischen Organisationen, so ergibt sich leicht ein Problem der doppelten Loyalität. Der Schreibende hat diese Problematik als Primarlehrer in der innerbetrieblichen Ausbildung einer Grossbank selbst erfahren. Die Anforderungen bürokratischer Organisation werden vom Professional sehr bald als Uebergrieff auf Normen und Werte erlebt und damit als Krisensituation erfahren. Im angesprochenen Beispiel hat die Organisation mit Zentralisierung, Spezialisierung und vertikaler Schichtung geantwortet (u.a. bezogen auf: Neueinstellungen von Mitarbeitern, Konfliktbewältigung, Lehrmittelkonzipierung, methodisch-didaktische Umsetzung).

Zu b) Die modernen Professionen haben sich im Zuge der Industrialisierung entwickelt und sind durch die komplexen Organisationen geprägt. Die wesentlichen Merkmale dieses Professionalisierungsprozesses könnten stichwortartig mit folgender Wertumstrukturierung charakterisiert werden: Verwissenschaftlichung der Arbeit. Wesentliches Ziel solcher Arbeit in der modernen Gesellschaft ist der Fortschritt. Die Verfahrenstechniken zur Lösung von spezifischen funktionalen Aufgaben rücken in den Vordergrund und werden ständig verbessert; komplexe Technologien, immer höhere Anforderungen an das Wissen der Inhaber von Schlüsselpositionen werden gestellt.

Der Vorrang des Wissenselementes bewirkt, dass der Beitrag des Professionals an der Erreichung der Ziele der Organisation gemessen werden kann. Es entstehen Ungleichheiten und Hierarchien. Moderne Professionen sind vertikal geschichtet, die Kollegenkontrolle verliert ihre Bedeutung. Mobilität bedeutet in solchen Professionen Positionenwechsel, was auch als Karriere wahrgenommen wird.

4.2.2 Anpassungszwänge und Reaktionsmöglichkeiten der Lehrer-Profession

Es gelingt nun nicht ohne weiteres, jeden Beruf dem einen oder andern Professionstyp klar zuzuordnen²³⁾. Unzweifelhaft können wir aber den Lehrerberuf eher als traditionelle Profession bezeichnen, die im Zuge gesellschaftlicher Differenzierung und Umweltveränderung in ein Spannungsfeld gerät, das alle traditionellen Professionen erfahren, den Lehrerberuf aber in besonderer Härte erfasst.

Der Lehrer der Volksschule hat seinen Expertenstatus fast völlig verloren. Das heisst, die wissensmässige Distanz zum Laien ist wie in keiner anderen Profession radikal abgebaut worden. (Verschiedene Untersuchungen sollen bewiesen haben, dass Hausfrauen ohne methodische Ausbildung mit durchaus vergleichbarem Erfolg unterrichten können²⁴⁾. Dass die gegenwärtig stark postulierte Eltern-Zusammenarbeit von nicht wenigen Lehrern als Bedrohung empfunden wird, darf nicht nur auf mangelnde Ausbildung oder individuelle Scheu zurückgeführt werden!

23) Auch feinere Unterscheidungen der Professionstypen lösen das Zuordnungsproblem nicht. Vgl. dazu HESSE 1972, S.45.

24) Entsprechende Literaturhinweise finden sich in GRELL 1974, S.22.

Sämtliche Hilfsberufe und Hilfsfunktionen für die öffentlichen Schulen sind dem Lehrer übergeordnet und mit höherem Expertenstatus versehen worden (Schulpsychologen, Methodik-Didaktik-Spezialist, Berufsberater usw.). Bei der Profession der Aerzteschaft, die theoretisch in einer ähnlichen Problematik steht (was die Struktur traditioneller Professionen betrifft), verläuft die oben besprochene Entwicklung in entgegengesetzter Richtung. Sämtliche Hilfsfunktionen und Hilfsberufe sind dem einzelnen Arzt untergeordnet (Physiotherapie, Techniker, Psychologen, Laboranten usw.). Es gelang der Aerzteschaft z.T. sogar, sich staatlicher Verfügung zu widersetzen. Als in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts auch in England es den Aerzten verboten werden sollte, Opiumpräparate als Heilmittel in Eigenkompetenz abzugeben, wehrte sich der Wortführer der Aerzteschaft mit Erfolg (vgl. Tages-Anzeiger vom 9.12.1983, S.57). Die zunehmende Komplexität, welche die Profession der Aerzteschaft erfährt, wird mit Struktur beziehungsweise mit bürokratischer Organisation und Zentralisation (Spital, Spezialkliniken) kompensiert und funktionalisiert. Das heisst, die Differenzierung erfolgt auf der Ebene der sozialen Organisation. Zunehmende Komplexität wird somit auf der sozialen Ebene strukturiert und die Mitglieder erfahren nicht unmittelbar eine verstärkte Belastung oder neue Ansprüche an die Kompetenz.

Der Lehrer hingegen bleibt praktisch schutzlos neuen Ansprüchen ausgesetzt. Zunehmende Komplexität wird zum Teil durch Wiederbelebung alter Werte beantwortet, z.B. durch Besinnung auf das "wirklich Humane" usw. - oder - es wird das formale Postulat der Reform zum permanenten Prinzip erhoben²⁵⁾.

Die Organisation (Verwaltung) vermag selten zügig zu reagieren; sie hat z.B. ihre Diskussion über Einbezug und Stellenwert des Taschenrechners in der Volksschule noch nicht abgeschlossen!

In der heutigen Situation erfährt die Profession der Lehrerschaft eine doppelte und zugleich widersprüchliche Kontrolle. Ein Teil der sozialen Kontrolle basiert auf dem traditionellen Modell, das heisst,

25) Dazu LUHMANN, 1979, S.15: "Ein System von immenser Grösse und unübersehbarer Komplexität ist entstanden, das jeden Aenderungsanstoss in Wachstum übersetzt. Eine Art Betriebsidealismus ist quasi folgenlos institutionalisiert. Im Establishment dieses Systems ist auch der Dauerappell zur Aenderung Institution geworden. Beides, Idealismus und Aenderung, findet sich im Ruf nach Reformen zusammengezogen."

der Lehrer wird beurteilt hinsichtlich seiner Integrität und Kompetenz. Andererseits sind die Ansprüche des gesamten Bildungssystems differenziert und funktionalisiert worden. Auch an die Volksschule werden Ansprüche gestellt, die typisch sind für Professionen modernen Typs, z.B. Leistungsnachweis, Funktionalität hinsichtlich gesamtgesellschaftlichen Erfordernissen, Effizienz usw. Auch die Profession der Aerzteschaft hat diese Problematik erfahren, jedoch, wie schon erwähnt, eine wesentliche strukturelle Aenderung durchgemacht, die dieser neuen Situation Rechnung trägt. So werden heute wissenschaftliche und komplexe Aufgaben von Allgemeinpraktikern an der Peripherie aufgefangen und an eine leistungsfähige, hoch-bürokratisierte Organisation weitergeleitet. Das ist zwar keine unproblematische Entwicklung, aber sie ist hinsichtlich der Aufgabenstruktur funktional. Wie die sich abzeichnende "Aerzteschwemme" von der Profession bewältigt wird, verspricht aus theoretischer Sicht besondere Spannung für die nächsten Jahre.

Die Volksschule hat keine aequivalente Strukturänderung erfahren, sondern lediglich eine bürokratische Ueberlagerung aufgebaut, die weder Arbeitsteilung erlaubt, noch die Profession vor dem Eindringen normativer Ansprüche aus dem gesellschaftlichen Kontext abschirmt.

4.2.3 Die Lehrerschaft, eine Semi-Profession

Die Begriffe von MOK waren geeignet, eine idealtypische Unterscheidung der Professionstypen vorzunehmen. Ich habe bereits erwähnt, dass die Lehrerschaft der Volksschule eher dem traditionellen Typus zuzuordnen ist, aber eben nicht ganz. Diese Behauptung führt uns zur Frage, ob sich die Lehrerschaft nun auf dem Wege zu einer Vollprofessionalisierung im Sinne des traditionellen - oder durch Richtungsänderung - des modernen Typs befindet. Diese Mittellage, in der sich auch andere Berufe befinden, bezeichnen wir in Anlehnung an HESSE und GESER mit dem Begriff der Semi-Profession (vgl. hiezu HESSE 1972, S.45; GESER 1975). Nach den vorangegangenen Gedanken zur Entwicklung zweier Professionen während der letzten Jahre und Jahrzehnte soll versucht werden, das Konstitutive bzw. das zentrale Problem von Semi-Professionen herauszuarbeiten. Die folgenden Ausführungen stützen sich ausschliesslich auf eine Arbeit von GESER (1975)

Der Mangel an Konsens

Semi-Professionen sind sozusagen auf dem halben Weg zur professionellen Selbstkontrolle stehengeblieben. So besitzen z.B. Lehrer, Sozialarbeiter und Krankenschwestern zwar Konsens über relativ abstrakte und für das Handeln wenig verbindliche Werte und Gesinnungen, aber eben nicht über ein systematisiertes Berufswissen, das eine präzise Verhaltenskontrolle nach innen und eine scharfe Abgrenzung nach außen ermöglichen könnte. Die "gesunde moralische Haltung" oder die "Liebe zum Kind", die man von einem Lehrer fordert, darf man füglich von jedem Mitglied der Gesellschaft erwarten. Ein oft gewählter Ausweg zur mangelnden Zweck-Mittel-Orientierung der Volksschule gipfelt in der Postulierung der sogenannten "Persönlichkeit" bzw. Persönlichkeitswirkung des Lehrers, so, als wenn in andern Berufen Technokraten und Fachidioten genügen würden.

Die Möglichkeit, dass z.B. Aerzte und Juristen ein systematisiertes Wissen aufbauen konnten, liegt darin begründet, dass die Gesellschaft für sie Konsens des Paradigmas (Medizin, Recht) bereithält, wogegen Erziehung weitgehend Ansichtssache bleibt, beeinflusst durch Tradition und individuelle Erfahrungen. Entsprechend bleiben Semi-Professionen, also auch die Lehrer, in ihrem Rollenverhalten weitgehend auf eine individuell sehr unterschiedliche, schwer explizierbare "Intuition" angewiesen. Eine durch jahrelange Arbeit aufgebaute "persönliche Erfahrung" ist aber schwierig mitzuteilen. Es fehlt eine gemeinsame Sprache (weiter ausgeführt in Kapitel 6.1). Das viele Wissen, das zweifellos in der Lehrerschaft vorhanden ist, kann auf der Ebene der Profession nicht aggregiert werden, z.B. zu einer konsistenten Theorie. Das mag mit ein Grund sein, dass Profilierung im Erziehungsbereich kaum über Spezialisierung und intellektuelle Brillanz führt, sondern sich fast ausschliesslich als charismatische Ausstrahlung vollzieht (NEILL in Summerhill z.B. überzeugte als Person, als Institution, weniger als Schöpfer einer stringenten Erziehungstheorie. NEILL 1960).

Der Einwand, Erziehung erfordere Flexibilität und Hinwendung zum Einzelkind bzw. Einzelfall und nicht verallgemeinerte Aussagen, vermag in diesem Zusammenhang deshalb nicht zu überzeugen, weil dieser Anspruch auch für die Justiz und Medizin erhoben wird.

GESER meint:

"Ärzte, Juristen, Theologen, Revisoren und andere, zumeist akademische - Berufe scheinen ihre Professionalität (d.h. ihre durch kollegiale Solidarität gestützte Selbstkontrolle in der Rekrutierung, Ausbildung, Abgrenzung der Kompetenzbereiche etc.) der gemeinsamen Art und Weise zu verdanken, wie sie in ihrer Berufsrolle konstante und variable Elemente miteinander kombinieren:

Einerseits bauen sie ihre kollektive Gruppenidentität auf einen relativ stark formalisierten, systematisierten und in den Grundzügen stabilen Wissensbestand (naturwissenschaftliche Medizin, 'Corpus juris' etc.), der sich in Lehrprogrammen zuverlässig diffundieren lässt, und dessen Beherrschung bei jedem praktizierenden Mitglied vorausgesetzt werden kann.

Andererseits aber hat dieses Wissen zumeist einen abstrakt-theoretischen Charakter, und bildet so (z.B. in der Form konditionalisierter "wenn ... dann"-Aussagen) einen universell verwendbaren instrumentalen Apparat, der für die Bewältigung umfangreicher Klassen von im einzelnen stark variablen Problemstellungen zur Verfügung steht.

Entsprechend kann die endgültige Spezifikation des Berufshandelns erst auf dem Niveau jedes einzelnen Berufsangehörigen erfolgen, der durch Mobilisierung interner Selektionskapazitäten versuchen muss,

- zu beurteilen, ob ein bestimmtes Problem innerhalb des Rahmens des durch die Berufsgruppe abgegrenzten Kompetenzbereichs liegt oder nicht
 - zu entscheiden, auf welche Weise das generelle Wissen fruchtbar für die Bewältigung konkreter Aufgabenstellungen (z.B. Krankheiten, Gerichtsprozesse, Forschungsprojekte etc.) verwendet werden kann."
- (GESER 1975, S.254ff)

Das Dilemma zwischen Offenheit und Formalisierung

Die traditionellen Professionen, die sich immer durch Autonomie auszeichnen, kämpfen also erfolgreich um gewisse Stabilität im Spannungsfeld von zu offener und zu formalisierter Berufssituation. Im Falle der zu offenen Berufssituation würde der einzelne belastet durch zu wenig Orientierung, durch Angewiesensein auf individuelle Erfahrung und Intuition. Das Professionswissen reduziert zu wenig Komplexität.

Im Falle der zu formalisierten Berufssituation würde der einzelne belastet durch zu wenig Autonomie. Die umfassende Systemebene reduzierte zu viel Komplexität.

Es scheint also eine optimale Basis für professionelles Wissen zu geben: weder zu vage, noch zu präzise, weder zu breit noch zu beschränkt. Wenn zudem das Vokabular oder jedenfalls die Inhalte eines Berufs jedermann vertraut sind (z.B. Sozialwissenschaften), wird die Profession Mühe haben, einen Monopolanspruch auf bestimmte Fertigkeiten auszuüben oder gar eine exklusive Selbstkontrolle zu behaupten.

Das Dilemma besteht also darin, dass man gleichzeitig zu diffuse und schwer identifizierbare Problemformulierungen bzw. Forderungen einerseits, zu stark abgegrenzte und standardisierbare andererseits bekämpfen muss. Als Beispiele seien einige Forderungen, die an den Lehrerberuf gestellt werden, aufgeführt:

Einerseits Lebenssinn vermitteln, Lernen lernen, Problembewusstsein schaffen, Ueberblick vermitteln; andererseits "1 x 1" routinisieren, Zähneputzen, Einzahlungsschein ausfüllen können etc.

4.2.4 Professionalisierung, ein komplexes Anliegen

Es wäre nun zu überlegen, welche Konsequenzen aus diesem kurzen Theorie-Approach für einen Professionalisierungsprozess abzuleiten wären. In bezug auf unsere Fragestellung müsste er eine Erhöhung des gesellschaftlich-pädagogischen Bewusstseins und der Innovationsbereitschaft ermöglichen. Sicher kann man behaupten, dass es nicht nur darum gehen kann, das Auseinanderklaffen von Ausbildung und Praxisbewährung zu vermeiden.

Ein Professionalisierungsprozess betrifft die ganze Berufs-Situation. HESSE hat eine übersichtliche Darstellung zu den in der angelsächsischen Literatur zur Kennzeichnung der "professions" verwendete Charakteristika zusammengestellt (HESSE 1972, S.46ff). Auch HOLZAPFEL bietet eine umfassende Dimensionierung der Situation eines Professionals (HOLZAPFEL 1975, S.39ff). Umso erstaunter stellt man fest, dass der Professionalisierungsprozess vor allem auf ein Qualifizierungsprogramm des einzelnen Lehrers bzw. der Lehrerschaft bezogen wird.

Professionalisierung bedeutet dagegen eine Thematisierung bzw. Verbesserung aller als relevant erkannten Problemebenen, so z.B.:

- Art der übergeordneten, kontextuellen und kollegialen Kontrolle
- Operationalisierungsgrad der Problem- bzw. Aufgabenstruktur
- Art der Etablierung von Hilfsfunktionen
- Art der Aggregierung der Berufserfahrung
- Verbandspolitik, Funktion und gegenseitiger Bezug verschiedener Berufsorganisationen.

Der Lehrerberuf bezieht sich auf eine sehr komplexe Lebenswelt. Wer diese verändern will, muss sich auf diese Komplexität einlassen.

Eine Professionalisierung, die sich auf die Ausbildung beschränkt, läuft Gefahr, das Potential des Einzellehrers zu überschätzen. Eine Ausdehnung und Intensivierung einer Ausbildung hat nur dann, pointiert formuliert, einen Sinn, wenn die erhöhte Kompetenz, wenn das veränderte Berufsverständnis, in der Praxis auch strukturell getragen wird, d.h. auf ebenfalls veränderte Realisierungschancen trifft. Als Beispiel: Vermehrte lokale Lehrerzusammenarbeit oder seriöse Funktions-
teilung zwischen Verwaltung und Profession können auf Kompetenzentfaltung ebenso stimulierend wirken wie eine verbesserte Ausbildung.

Das heisst, dass im Hinblick auf die Ausbildungsreformen einer Profession alle Akteure des Berufsfeldes und deren Aenderungsspielräume relevant werden.

Zum Beispiel könnte man als Akteure abgrenzen:

Seminare	Schulhausanlagen	lokale Behörden
Standesorganisationen	Aufsichtsorgane	Hilfinstitutionen z.B. Materialausleih
Kantonale Verwaltung	und andere	

4.2.5 Die Spannung zwischen Autonomie und Isolation

Aufgrund meines hier explizierten theoretischen Zugriffs kann angenommen werden, dass sich die Lehrerverprofession in einer schwierigen Situation befindet. Da die letztlich als Erziehung oder Unterricht begriffene Arbeit durch den einzelnen Lehrer dezentral geleistet wird und dadurch ein individualistisches Verständnis der Problembewältigung gefördert wird, ist zu vermuten, dass auch in Zukunft die Organe der Profession (Seminarien, Stufenkonferenzen, Lehrervereine etc.) von massiven Forderungen und Erwartungen ihrer Mitglieder verschont bleiben. Das heisst nicht, dass keine belastende Probleme wahrgenommen würden; aber das fehlende konsensfähige Paradigma verhindert, dass ein Problem als zentrales bezeichnet und auch entsprechend behandelt werden kann.

Das gilt selbst für das im Augenblick am stärksten diskutierte Erschwernis, den Selektionsdruck beim Uebertritt von der Primar- in die Sekundarstufe. Allerdings muss hier ergänzt werden, dass nicht nur Leistungsdruck und Selektion pädagogisch unterschiedlich beurteilt werden, es ist auch ein kantons- und stufenspezifisches Problem.

Die beschriebene dezentralisierte Problembewältigung, aber auch der Konzeptpluralismus in Bildungspolitik und Erziehungswissenschaft führt, so ist zu vermuten, zu Orientierungsschwierigkeit und dadurch auch zu Pragmatismus. Der früher noch mögliche Ausweg, Einheit und damit auch Orientierung zu finden durch eine überragende Erzieher-Persönlichkeit mit charismatischer Ausstrahlung, ist heute nicht mehr möglich. Originalität gedeiht nicht in der Nähe von organisationellem und verwaltungstechnischem Denken.

4.3 DIE SPANNUNGSEBENE LEHRER - VERWALTUNG

4.3.1 Einführung in die Morphologie sozialer Systeme

Wir gehen im folgenden davon aus, dass das öffentliche Schulwesen, bzw. seine Verwaltung als soziales System beschrieben werden kann.

Soziale Systeme bestehen aus faktischen Handlungen, die sinnhaft aufeinander bezogen sind. Ein solcher Sinnzusammenhang gewinnt Dauer, sachliche Konsistenz und Konsensfähigkeit dadurch, dass das Handeln typisch erwartbar wird. Die Systembildung vollzieht sich durch Stabilisierung von Verhaltenserwartungen, nicht etwa auf der Ebene der konkreten Handlungen, denn eine Handlung kann mehreren Systemen zugleich angehören. Weil der Sinnzusammenhang durch faktische Handlungen und nicht durch konkrete Menschen gestiftet wird, bleiben für das System der einzelne Mensch ebenso wie die anderen Systeme problematische Umwelt. Soziale Systeme bestehen also nicht aus Menschen, sondern aus Handlungen. Sie sind bestimmt durch ihre Funktion, orientiertes menschliches Handeln zu ermöglichen. Die Stabilität ist als relative Invarianz der Systemstruktur und der Systemgrenzen zu verstehen (vgl. LUHMANN 1970, S.40). Struktur meint hier nicht Ewigkeitsgeltung, sondern bezeichnet die Notwendigkeit, dass nicht alles auf einmal problematisiert und geändert werden kann. Diese Systemgrenzen verweisen auf

die notwendige Unterscheidung von "Innen" und "Aussen". Darin liegt überhaupt erst der Sinn der Systembildung und diese Unterscheidung soll zeigen, dass jene Theorien, die sich auf das Begreifen der Innenordnung eines Systems beschränken, zu kurz greifen. Die Identität wird nicht in einer widerspruchsfreien internen Rationalität gesehen, sondern in der Stabilisierung einer Innen-Aussen-Differenz (vgl. LUHMANN 1968, S.174ff).

Die Morphologie sozialer Systeme²⁶⁾ stellt ein zusätzliches konzeptuelles und theoretisches Angebot dar, mit dessen Hilfe verschiedene soziale Systeme unter einem einheitlichen theoretischen Rahmen analysiert und vergleichbar gemacht werden können. Das heisst, man versucht zu berücksichtigen,

- dass soziale Systeme auch bei gegebenem Niveau der Komplexität grosse Unterschiede in der Art der Verknüpfung ihrer Teilelemente (d.h. in ihrer internen Struktur) besitzen können.
- dass die Art dieser internen Verknüpfung in einem Zusammenhang steht mit den Aktivitäten, die das System ausführt, den Aufgaben, die es lösen muss und den funktionalen Leistungen, die es gegenüber einem noch umfassenderen System erfüllen kann.

Für das Ziel dieser Arbeit genügt es, wenn ich drei Elemente der Morphologie sozialer Kontexte einführe, bzw. drei Typen von sozialen Systemen unterscheide:

a) Normative Sozialsysteme

Unter einem normativen Sozialsystem soll eine Menge von sozialen Akteuren verstanden werden, die einen Bereich von gemeinsamen kulturellen Mustern (Werte, Normen, kognitive oder ästhetische Symbole) verstehen und anerkennen.

Konstitutiv für diese Art der strukturellen Basis ist die Parallelität der Handlungsdispositionen der Akteure.

Wir denken bei normativen Systemen zum Beispiel an folgende: Familien, politische Gruppen, soziale Schichten, Professionen. Es handelt sich hier um Sozialsysteme, in denen der grösste Teil der Handlung auf der Basis internalisierter Standards und aus der Perspektive ihrer je eigenen Integrations- und Adaptionsprobleme be-

26) Ich halte mich hier weitgehend an einen Theorieentwurf von GESER 1975.

stimmt werden. Mit anderen Worten: der weitaus grösste Teil der Handlungen ist - indem er durch manifeste und problematisierbare Selektionskriterien gesteuert wird - prozessual, und nur ein kleiner Teil davon ist Ausdruck einer, auf einer unbefragten Hinnahme von Handlungsprämissen beruhenden Struktur.

b) Funktional-interdependente Sozialsysteme oder Organisationen

Unter einem "funktional-interdependenten" System soll eine Menge von sozialen Akteuren verstanden werden, die über längere Zeit ein auf funktional komplementären Rollen beruhendes Austauschsystem aufrechterhalten, weil sie gewisse Normen anerkennen, die sich auf die Definition und die Regulierung dieser Rolle beziehen. Ich werde funktional-interdependente Sozialsysteme im folgenden oft mit formaler Organisation oder Bürokratie gleichsetzen. Idealtypische Beispiele wären z.B. im Dienstleistungsbetrieb eine Grossbank, im Verwaltungsbereich eine Erziehungsdirektion. Wir haben es hier mit Sozialsystemen zu tun, in denen die Subeinheiten (Individuen, Abteilungen oder Aemter) sich beim grössten Teil ihrer Handlungsselektionen von der Perspektive und den Problemen des umfassenden Systems leiten lassen (also Organisation) und in denen sie den überwiegenden Teil ihrer Handlungsprämissen als extern vorgegebene Selektion (d.h. als Struktur) anerkennen.

c) Zusammengesetzte oder heteromorphe Sozialsysteme

Normative und funktional-interdependente Systeme tendieren dazu, sich in vielfältigster Weise einander gegenseitig zu durchdringen. Der empirische Normalfall besteht also weder in der isolierten normativen Gruppe noch in der isolierten Organisation, sondern als Verbindung verschiedener Typen. Sind die Interaktionen zwischen einem normativen und einem funktional-interdependenten System genügend institutionalisiert, soll von einer heteromorphen Allianz gesprochen werden.

4.3.2 Die Volksschule, ein heteromorphes Sozialsystem

Eine leicht einsehbare Form von Heteromorphie in der Volksschule besteht im vieldiskutierten Spannungsfeld Lehrerschaft und Organisation. Idealtypischerweise könnte man sich eine heteromorphe Allianz zwischen einer normativen Gruppe (Profession der Lehrer) und der Organisation

der Schulverwaltung als geschlossene strukturelle und funktionale Allianz vorstellen, die darin bestehen würde, dass

- die Gruppe der Lehrerschaft ihre Aktivitäten der Organisation zuordnet,
- dass andererseits die Organisation ihre Aktivitäten auf die Gruppe der Lehrerschaft hinordnet.

Dieses idealtypische Gleichgewicht kann jedoch theoretisch wie praktisch nicht erreicht werden, so dass sich endogene Spannungen aufbauen, die in zwei Konfliktarten sichtbar werden. Wird die strukturelle Allianz zwischen Lehrerschaft und Organisation beibehalten, (d.h., wer in der normativen Gruppe eine Mitgliedschaft hat, ist auch Mitglied der Organisation) tendieren die beiden Systeme dazu, sich funktional auseinanderzuleben.

Das heisst, die normative Gruppe und/oder die Organisation ist nicht in der Lage, die in ihrer Struktur angelegten Möglichkeiten voll zu entfalten und damit die ihr zugedachten Funktionen zu erfüllen.

Im Falle der Organisation ist das z.B.:

- grössere Flexibilität des internen Strukturwandels
- geringe Sensitivität gegenüber externen Stimuli
- hohe Speicherkapazität für Informationen
- hohe Standardisierung von Aktivitäten
- hohe Fokussierung der Ressourcen
- grosse Fähigkeit, sich an Kontexten anzupassen, die leicht kalkulierbar und hoch standardisierbare Adaption verlangen, mit fokussiertem Einsatz, ohne besonders schnelle Reaktion
- Integration durch externe Sanktionen
- geringe Toleranz gegenüber internen Konflikten.

Im Falle der normativen Gruppe ist das

- geringe Flexibilität des internen Strukturwandels
- hohe Sensitivität gegenüber externen Stimuli
- wenig Speicherkapazität für Informationen
- wenig Standardisierung von Aktivitäten
- Dezentralisierung von Ressourcen
- grosse Fähigkeit, sich an Kontexte anzupassen, die wenig berechenbar sind und dezentralisierte Adaption (verbunden mit rascher Reaktion) verlangen

- Integration durch internalisierte Normen
- hohe Toleranz gegenüber internen Konflikten.

Wie aus diesen fragmentarisch zusammengetragenen Funktionspotentialen der beiden Systemtypen hervorgeht, sind die beiden Strukturformen zueinander komplementär.

Wird die strukturelle Allianz zwischen beiden Typen starr beibehalten, kann diese Komplementarität nicht mehr ausgeschöpft werden. Das führt zu einer permanenten Krise, die zur Zeit in Form ständiger Diskussion in einem labilen Gleichgewicht belassen werden muss.

Dieser Fall trifft tatsächlich für die Situation der Volksschule zu, wobei im Augenblick sichtbar wird, dass die heutige Krise durch Einführung vermehrter organisationaler Dominanz abgefangen wird. Das hängt zweifellos auch damit zusammen, dass die Interaktionspartner des Gesamtsystems (Schule) vorwiegend ebenfalls organisationelle Systeme sind (Wirtschaft, Politik, Verwaltung), die ihrerseits leichter mit ähnlichen Systemniveaus kooperieren. In der gegenwärtigen Diskussion zur Beziehung zwischen Erziehungsdirektion einerseits und pädagogischen Arbeitsstellen, Seminarien, Lehrergruppen usw. andererseits, wird dieses Problem als Uebergriff bzw. Autonomieverlust thematisiert. Auf der anderen Seite ist die funktionale Allianz für das Funktionieren des Gesamtsystems Volksschule unabdingbar und muss aufrechterhalten werden, was dazu führt, dass der Konflikt auf der Ebene der strukturellen Allianz sichtbar wird. Er wird dann z.B. als Rollenkonflikt des Lehrers thematisiert.

Die funktionale Allianz zwischen Lehrerschaft und Organisation hilft ja der Organisation durch die Profession, sich an den Kontext, bzw. an sehr verschiedene Kontexte anzupassen. Die sehr vielfältigen und widersprüchlichen Ansprüche, die an das Schulsystem gestellt werden, werden zum Teil von der Profession aufgefangen, bearbeitet und egalisiert, bevor sie die Organisation erreichen.

Dieser Vereinfachungsdrall in der Problembearbeitung wird anschaulich, wenn man sich allgemeine aktuelle Themen vergegenwärtigt: Auf der einen Seite gibt es im Lehreralltag z.B. Motivationsprobleme, Auseinandersetzung mit sozialem und sexuellem Verhalten, schwierige Elternkontakte usw. Auf der andern Seite erscheint in der organisationellen Bearbeitung z.B. Herbstschulbeginn, Entwicklung neuer Lehrmittel, Organisation eines Wahlfachsystems usw.

4.3.3 Die Spannung zwischen Unterstützung und Kontrolle

Wenn ich versuche, im Anschluss an den vorangehenden Abschnitt, Konflikte im heteromorphen System systematisch zu ordnen, stosse ich auf drei Gruppen von endogenen Spannungen, die in jedem heteromorphen System zu beobachten sind:

- a) die Zentralisierung versus Dezentralisierung von Kontrollen
- b) Internalisierung versus Externalisierung von Verhaltensprogrammen
- c) Normativer Konsens versus funktionale Rolleninterdependenz.

Zu a): Wenn die Organisation ihre Funktionen der Planung, Koordination und Kontrolle erfüllen will, muss sie einen bestimmten bzw. beträchtlichen Teil der Entscheidungskompetenz innerhalb des Gesamtsystems von der normativen Gruppe abziehen und in den organisationellen Teil des Systems einbinden. Ein stabiles organisationelles Interaktionsfeld muss gegen kontextuelle Schwankungen abgesichert werden, d.h., die mit der normativen Gruppe verbundene Autonomie wird auf dem organisationellen Feld als kaum berechenbar erfahren und kann nicht oder nur teilweise toleriert werden. Das führt unweigerlich dazu, dass die Organisation externalisierte Formen der Kontrolle, Bewertung und Sanktionierung ins normative Feld einführt, welche die normative Gruppe jedoch in ihrer Identität gefährden. Zudem verfügt die Organisation gerade wegen ihren Funktionen über materielle Ressourcen, die durch ihre zentralisierte, hierarchische Verwaltung für das normative System nicht erreichbar sind. Die organisationelle Ueberlagerung schafft zudem neue Artikulationsansprüche. Das heisst, es können nur noch jene Artikulationsansprüche der normativen Gruppe in der Organisation berücksichtigt werden, die mit dem spezifischen "Problembewusstsein" der Organisation vereinbar sind.

Dazu ein Beispiel, das den Kanton Zürich betrifft: Der amtierende Erziehungsdirektor schöpft durch seine pointierte Art des Verwaltens bzw. Regierens nicht mehr und nicht weniger als die Möglichkeiten der Verwaltung aus, z.B. der Möglichkeit, durchsetzen zu können, dass man sich als Lehrer nicht weigern kann, ungenügende Noten zu erteilen. Ein entsprechender Sanktionsentscheid berücksichtigt die kontextuellen Bedingungen ebensowenig wie beispielsweise der Entscheid zur Festlegung eines Entschä-

digungsansatzes für erteilte Wahlfachlektionen. Dass auf der andern Seite die Profession wiederum auch mehr Mühe hat, eine Verbandspolitik zum sinnvollen Umgang mit ungenügenden Leistungen zu formulieren als Stellung zu einer Salärfrage zu beziehen, ist bekannt, entspricht aber eigentlich nicht ihren Möglichkeiten.

zu b): Organisationen müssen ihre Verhaltensprogramme externalisieren, explizieren und operational gestalten. Auf diese Weise können sie auch externe Mitglieder im Sinne von Experten ins System einbeziehen und hierarchisch über die normative Gruppe schichten (z.B. Kursleiter, Schulpsychologen, Aerzte usw.). Solche Experten sind dann vor allem Mitglied des organisationellen Teils des Systems und werden leicht zu einer Bedrohung der normativen Gruppe. Die Organisation zielt darauf ab, dass die benötigten Wissensinhalte erlernbar und vor allem manipulierbar sind. Die normative Gruppe hingegen steuert ihre Verhaltensprogramme vorwiegend durch Internalisierung (z.B. Ehrenkodex/pädagogische Grundhaltung). Wissensinhalte, die internalisiert sind, können aber nur sehr beschränkt erweitert oder verändert werden und sind einer organisationellen Manipulation nur sehr schwer zugänglich.

zu c): Die Organisation ist auf funktionale Rolleninterdependenz angewiesen und benötigt dafür ein Optimum an Kompetenz und Zuverlässigkeit der Mitglieder. Kompetenz und Zuverlässigkeit sind daher auch zentrale Rekrutierungskriterien der Organisation. Auf der anderen Seite rekrutieren und kontrollieren normative Gruppen ihre Mitglieder mittels normativem Konsens. Kompetenz und Zuverlässigkeit wird dabei auf einem mittleren Niveau belassen und horizontal kontrolliert. Schichtungen wären gefährlich.

Auch hierzu ein Beispiel: Bei der im Kanton Bern Ende der 70er Jahre durchgeführten Seminarreform wurde für Planung und Durchführung eine Projektgruppe konstituiert, bestehend aus Seminarleitern, Seminarlehrern und Experten (also vorwiegend Vertreter der Profession). Nach der eigentlichen Einführungszeit wurde diese Gruppe vor allem auf Drängen der Seminarlehrerschaft aufgelöst, obwohl sie sinnvollerweise noch weiterhin

Funktionen hätte ausüben können. Aber aus der Erfahrung klug geworden, dass Gremien oder Zusatzfunktionen, die in Struktur, Auftrag und Arbeitsweise in der Nähe der Verwaltung liegen, bzw. auf sie bezogen sind und mit der Zeit auch deren Sichtweise übernehmen, begegnet ihr die Profession mit Misstrauen und versucht, sie zu verhindern.

4.4 DIE SPANNUNGSEBENE LEHRER - SCHULORT

4.4.1 Charakterisierung der Lehrer-Arbeit

Für eine Beschreibung der Berufssituation des Lehrers innerhalb der Gemeinde oder des Quartiers sind meines Erachtens folgende zwei Merkmale besonders hervorzuheben:

- a) die Arbeit des Lehrers spielt sich fast ausschliesslich in der Form sozialer Interaktion ab. Wie alle typischen Dienstleistungsbetriebe erreicht das Erziehungssystem seinen Erfolg durch Arbeit an der Person (Klienten) und hängt damit von dessen Kooperationswillen ab. Es ist gerade das Charakteristische an der Organisation Schule, dass Zielerreichung abhängig ist vom geglückten Umgang von Menschen mit Menschen und nicht von der Anwendung irgend eines Input-Output-Modells. Und weil der Erfolg in elementarer Interaktion von Angesicht zu Angesicht erwirkt werden muss, sind der Zentralisierbarkeit und Bürokratisierbarkeit unübersteigbare Schranken gesetzt²⁷⁾. Das mag vom Lehrer eines Teils als Freiraum erlebt werden, schafft aber andererseits Legitimations- und Orientierungsprobleme. Ein eigenes stabiles Berufsverständnis muss unter diesen Bedingungen in einem Austausch- bzw. Kommunikationsprozess mit verschiedenen Akteuren innerhalb und ausserhalb des Schulsystems (Schüler, Eltern, Politiker, Kirche etc.) als Berufsrolle aufgebaut werden; es wird also nicht wie in andern Organisationen kraft Mitgliedschaftsrolle erreicht.
- b) Der Lehrer steht in einem Bezugssystem, gebildet von schulinternen aber auch schulexternen Akteuren, das sehr verschiedene und zum Teil sich widersprechende Erwartungen an ihn richtet. Der Lehrer befindet sich täglich in Kommunikation und dies in der Regel nicht

27) Vgl. hiezu LUHMANN 1969, S.403.

nur mit seinen Schülern. Seine Meinungen, Ziele und Bedürfnisse sieht er permanent konfrontiert mit jenen anderer Personen. Die Vielfalt und Widersprüchlichkeit möglicher Rollenerwartungen sind bekannt.

Wir stellen uns in diesem Zusammenhang zwei Fragen:

- Welche Bedeutung hat das Bezugssystem für den Lehrer?
- Wie gelingt es dem Lehrer, trotz der Widersprüchlichkeit der Erwartungen, ein einigermaßen konsistentes Berufsverständnis aufzubauen?

Die Beantwortung dieser Fragen soll uns helfen, die Konsequenzen von Schulreformen auf die Berufssituation des Lehrers besser abschätzen zu können und uns andererseits auch eine Beurteilung der Realisierungschancen von Schulreformen ermöglichen.

4.4.2 Das interaktionale Rollenkonzept

In heuristischer Absicht wählen wir zur Beschreibung und Erklärung ein interaktionales Rollenkonzept in der Meinung, dass damit die Situation und Problematik des Lehrers am Schulort angemessen dargestellt werden kann.

Für die Benützung des Rollenmodells als analytisches Instrument sprechen zwei Gründe, ein didaktischer und ein pragmatischer:

- es ist anschaulich und leicht zu verstehen
- es wird praktisch in der gesamten Literatur über Lehrerberuf und Schule verwendet.

Durch die Wahl dieses Ansatzes gelangt man zu einer Problemfassung, die die Berufssituation des Lehrers beschreibt als Konfrontation von Erwartungen und als Zwang zum Aufbau handlungsleitender Entscheidungen und Prämissen.

Es sei versucht, einige Schlüsselbegriffe des Rollenkonzeptes und der Berufssituation des Lehrers zu definieren:

Rolle

Als Rolle bezeichnen wir zusammenhängende Verhaltensweisen, die allgemein erwartet werden. Die Erwartungen können sehr präzise oder aber auch nur vage Vorstellungen sein. Rollen können demnach gesehen werden

als Erwartungsbündel. Sie können in Konkurrenz oder Ergänzung stehen zu individuellen lebensgeschichtlichen Erfahrungen, Bedürfnissen und Werthaltungen.

Ich vermeide bewusst, den Rollenbegriff sozusagen zu einem Handlungskonzept auszuweiten²⁸⁾. Das konkrete Handeln lässt sich immer nur im Zusammenhang komplexer Randbedingungen thematisieren.

Bezogen auf unsere beiden Leitgesichtspunkte "Interaktion" und "Erwartungen der Bezugssysteme" heisst das, dass uns vor allem das Aufeinandertreffen widersprüchlicher Rollenerwartungen interessiert und weniger die konkrete Entscheidungs- oder Handlungssituation.

Rollenkonflikt

Die Tatsache, dass man als Lehrer auch ausserschulische Rollen innehat (man ist z.B. noch Offizier, Vater etc.); dass Bezugssysteme der Schule selbst unterschiedliche Erwartungen an die Lehrerrolle richten und dass alle diese Fremd-Erwartungen zusätzlich im Widerspruch zu Selbst-Erwartungen stehen können, führt verständlicherweise zu Rollenkonflikten.

Rollenidentität

Sie bestünde dann, wenn eine Uebereinstimmung zwischen Selbst- und Fremderwartung herrscht, bzw. inkongruente Erwartungen zur Uebereinstimmung gebracht würden, sei das durch Anpassung der eigenen oder der fremden Erwartungen.

Selbstrolle/Berufsverständnis

Als Selbstrolle bezeichne ich jene Erwartungen an sich selbst, die sich aufgrund der Auseinandersetzung mit Fremd- und Selbsterwartungen aufgebaut haben. In dieser Arbeit werde ich jedoch meistens vom Berufsverständnis sprechen, um damit insbesondere die Orientierungsfunktion zu betonen.

4.4.3 Das lokale Bezugssystem und seine Bedeutung für den Lehrer

Die eingeführten Begriffe sollten mir nun ermöglichen, die Berufssituation präziser zu beschreiben, Spannungs- bzw. Konfliktmomente zu benennen. Es soll ein Raster entstehen, der im Hinblick auf die zu untersuchenden Einflüsse von Innovationen bedeutsame Aussagen ermöglicht.

28) Vgl. hierzu Kritik von LUHMANN 1972, S.92.

Das für den Lehrer relevante Bezugssystem ist gebildet durch: Schüler bzw. Schulklassen, Kollegen, Eltern und Behörden.

Ich gehe davon aus, dass ein Berufsverständnis sich erst eigentlich konstituiert in der Interaktion, in Auseinandersetzung mit den verschiedenen Repräsentanten des Bezugssystems. Dabei ist wichtig zu betonen, dass die Aktivitäten des Lehrers und somit die Selbst- und Fremderwartungen nicht nur auf Unterricht und auch nicht nur auf Schule bezogen sind.

Es gibt eine grosse Anzahl möglicher Aktivitäten, die ebenfalls einer Lehrerrolle zugerechnet werden können. Ein Lehrer sollte sich z.B. um die Berufsfindung seiner Schüler kümmern, Elternkontakte pflegen, kollegiale Hilfestellungen leisten etc. Es gibt zudem Aktivitäten, die zwar mit der Schule im engeren Sinne nichts zu tun haben, mit der Lehrerrolle aber auch nicht unvereinbar sind oder sie zum Teil sogar stützen. So wird vom Lehrer etwa auch erwartet, dass er zugleich als Gemeindeschreiber amtiert, einen Chor dirigiert, sich im Fürsorgesektor verdienstvoll macht etc.

In ländlichem, funktional weniger differenziertem Kontext dürften solche Berufsverständnisse (Rollen-Bündel) von der Bevölkerung stärker erwartet und wahrgenommen werden als in städtischen Gebieten. Der Schule bzw. der Lehrerschaft kommt dort auch noch mehr die Funktion des "Kulturträgers" zu, eine Funktion, die in städtischen Gebieten in der Regel ausdifferenziert und in verschiedenen Berufsrollen und Institutionen aufgehoben ist.

Muss sich nun der Lehrer um die Erwartungen aller Interaktionspartner kümmern? (Schüler, Kollegen, Eltern, Behörden)

Ich gehe davon aus, dass mindestens mit einem Interaktionspartner weitgehende Rollenidentität bestehen muss, ansonsten der Lehrer das Schulsystem verlassen müsste oder er nach abgelaufener Amtszeit nicht wiedergewählt würde.

Dass der Lehrer nicht einfach eine selbstdefinierte Rolle leben kann, hat folgende Gründe: Einmal hängt es damit zusammen, dass die Schule eine Institution der Öffentlichkeit ist, verbunden mit Entscheidungs- und Beurteilungskompetenzen professioneller und nichtprofessioneller Mitglieder des Schulsystems. Zudem lässt sich der Erfolg von Schule nur in geringem Masse klar objektivieren. Dadurch sind die Lehrer zur

Einschätzung ihrer Arbeit auf die Reaktion anderer Personen angewiesen. Ich stelle mir dabei einen Prozess vor, bei dem der Lehrer seine Selbstwahrnehmung in Konfrontation mit Fremdwahrnehmungen modifiziert oder sich in Verhalten und Meinungsäußerung distanziert. Da er sich auf verschiedene Partner beziehen muss, ist es durchaus möglich, dass er sich gleichzeitig anpassen und profilieren kann.

Durch Interaktionen konstituiert sich mit der Zeit eine berufliche Identität. Die als "Praxisschock" oder "Konstanzer Wanne" bezeichnete Erfahrung, wonach Junglehrer die während ihrer Ausbildungszeit aufgebaute Selbstrolle beim Eintritt ins Berufsleben über Bord werfen müssen, ist demnach nicht nur als Verlust zu thematisieren.

Zur Präzisierung des Identitätsbegriffes übernehme ich eine Umschreibung, die im Zusammenhang mit einer empirischen Untersuchung im Schulbereich von RUCHT formuliert wurde.

- "die Fähigkeit, widersprüchliche, mehrdeutige oder in ihrem Ausgang offene Situationen 'durchzustehen' und in ihrer Komplexität zu erhalten (Ambiguitätstoleranz).
- die Fähigkeit, befriedigende Interaktionen zu vollziehen, die eine angemessene Selbstrepräsentation, empathisches Vermögen und die Beherrschung grundlegender Kommunikationstechniken (z.B. Sprachkompetenz) einschliessen (soziale Kompetenz).
- das Bewusstsein von und die Wahrnehmung der Möglichkeit, aktiv an Rolleninterpretationen teilzunehmen und in einzelnen Rollen wie auch in seiner gesamten Rollenkonstellation nicht nur von seiner sozialen Umwelt geprägt zu werden, sondern auch seine Biographie mitgestalten zu können (interne Kontrolle).
- das Vorhandensein eines umgreifenden Gefühls des Selbstvertrauens, das durchaus das Eingeständnis eigener Schwächen und Inkompetenz zulässt.
- eine weitgehende Entsprechung des Bildes, das das Individuum - vermittelt durch Interaktionen - von sich entwirft und der Wahrnehmung des Betreffenden durch seine soziale Umgebung (realistisches Selbstbild).
- eine weitgehende Entsprechung der Motive und Normen, die das Individuum für sich als Lebensorientierung akzeptiert (auf kognitiver und affektiver Ebene) und der tatsächlichen Lebensführung (realistische Zielprojektion)." (RUCHT 1979, S.48ff)

Die Wichtigkeit des gesamten Bezugssystems wird zwar praktisch in allen rollentheoretischen Ansätzen gesehen, jedoch häufig nur im Sinne von Einflussfaktoren auf das Erziehungsverständnis thematisiert. Das hat den Nachteil, dass die mögliche (und für das Berufsverständnis relevante!) Vielfalt der Lehrer-Funktionen nicht in den Blick kommt.

Ich postuliere deshalb einen Rollenbegriff,

- der Erwartungen an schulische, nicht den Unterricht betreffende Funktionen (Kollegenzusammenarbeit, Berufswahl etc.) und ausser-schulische Funktionen umfasst (Organist, Vereinskassier etc.).
- der Erwartungen an die Interaktionen und deren Intensität miteinander, d.h. neben der Lehrer-Schüler-Beziehung auch Elternkontakt, Kollegenzusammenarbeit etc. berücksichtigt.

4.4.4 Die Spannung zwischen Profilierung und Anpassung

Im Hinblick auf die Frage, wie der Lehrer in der Konfrontation mit vielfältigen und widersprüchlichen Erwartungen zu einer Balance, zu einem konsistenten Berufsverständnis finde, ist diese weite Fassung unabdingbar. Es wäre sonst z.B. nicht erklärbar, weshalb Lehrer, die einer permanenten stillen oder manifesten Schülerablehnung begegnen, in ihrer Berufsarbeit dennoch handlungsfähig bleiben können. Ich gehe davon aus, dass jeder der von uns erwähnten Interaktionspartner in bezug auf den Aufbau des Berufsverständnisses Bedeutung haben kann. So können, um beim Beispiel zu bleiben, auch massive Konflikte mit Schülern in selbstentlastender Weise uminterpretiert werden, sofern sich z.B. Rollenidentität auf den Ebenen Eltern, Kollegen oder Behörden feststellen lässt.

Es muss zum Begriff der Balance beigefügt werden, dass damit nicht oder jedenfalls weniger ein Koordinieren nebeneinander bestehender Rollenerwartungen gemeint ist, sondern die Notwendigkeit des Lehrers, Orientierung für sein Handeln zu finden in dem Sinne, dass er den oder die Allianzpartner findet, mit denen er sich in Übereinstimmung sieht. Das könnte also z.B. heissen, dass neben einer weitgehenden Rollenidentität mit Schülern und Eltern eine Ignoranz, evtl. Konfrontation bezüglich der Behördenerwartungen einhergehen kann.

Aber es ist wichtig zu betonen, dass eine Dichotomisierung des Orientierungskonflikts etwa durch die Begriffe paidotrop und logotrop oder Beamter versus Erzieher zu ungenau greift²⁹⁾.

29) Statt anderer REICHWEIN u.a. 1971, S.20: "In dieser Situation steht der Lehrer immer wieder vor der Entscheidung, ob er seiner Beamtenrolle oder seiner pädagogischen Aufgabe Vorrang geben soll. Tut er das erste, so stösst er auf die Ablehnung der Schüler, sucht er die Verständigung mit den Schülern, so gerät er leicht in Konflikt mit Vorgesetzten, Kollegen oder Eltern ..."

Auch im Hinblick auf die Verteilung der Arbeitszeit lässt sich eine Beschränkung des Rollenbegriffs auf Unterrichtsfunktionen nicht rechtfertigen.

So wird von einer Berliner Untersuchung (zitiert in DOERING 1970, S.87ff) für die eigentliche Unterrichtszeit, einschliesslich Ausflüge und Aufsichten, ein Arbeitsanteil von nur ca. 52% errechnet.

Eine Stützung der von mir hier vorgeschlagenen breiten Sichtweise der Lehrerrolle sehe ich zusätzlich in der Tatsache, dass literarisch verarbeitete Lehrerbiographien sich gerade durch die Darstellung eines umgreifenden Engagements, einer starken kontextuellen Verankerung und Profilierung und nicht etwa als Unterrichts- oder Schulzimmer-Geschichte auszeichnen³⁰⁾.

Im übrigen müsste selbst auch eine sich auf die Unterrichtssituation beschränkende Analyse beachten, dass die effektive bzw. echte Kommunikations- und Lernbereitschaft der Schüler auch beeinflusst wird von der Art und Weise wie diese den Kontakt ihres Lehrers zu Kollegen, Eltern usw. (sozusagen seine "Stellung") wahrnehmen. So kann z.B. eine Aussenseiterrolle innerhalb des Lehrerkollegiums die Schüler zu aufmunternder Unterstützung animieren oder aber vorhandene Ablehnungen zusätzlich legitimieren.

Aufgrund dieses Ansatzes liesse sich nun z.B. eine Lehrertypologie zeichnen, die sich durch die jeweilige Orientierung und Erwartungsübereinstimmung mit den verschiedenen Partnern auszeichnet. In vereinfachender Weise könnte man auch nach Orientierungsschwerpunkten fragen: Nach wessen Erwartungen orientiert sich ein Lehrer am stärksten?

Weil zu vermuten, sicher jedoch zu hoffen ist, dass der Lehrer mit jedem seiner Schüler mehr kommuniziert als mit irgend einem andern Interaktionspartner, muss hier ein Zusatzkriterium an die Lehrer-Schüler-Interaktion formuliert werden. Die Interaktion müsste intensiv sein in dem Sinne, als die Reaktion bzw. die Intention des Schülers eine faire Chance hat, gleichberechtigt neben jener des Lehrers zu bestehen. Der etwa als demokratisch-integrativ bezeichnete Unterrichtsstil käme dieser Vorstellung recht nahe, wie auch die Forderung nach Verhaltensreversibilität der Lehrer-Schüler-Interaktion³¹⁾.

30) Vgl. statt anderer DU BOIS-RAYMOND und SCHONIG 1982.

31) Vgl. DOERING 1970, S.143.

Wir ziehen es jedoch vor, in unserem Falle von Schülerorientierung zu sprechen, weil eben der Begriff der Orientierung sich auch auf andere Partner, die nicht unterrichtet werden, beziehen kann und weil Erwartungen des Schülers sich nicht nur auf den Unterricht zu beziehen brauchen. So entspricht es durchaus der Regel, dass Schüler auch Erwartungen an Lehrer bezüglich des Eltern-Kontaktes haben.

Wenn Lehrer bei ihrer Suche nach Balance scheitern, ist es müssig, z.B. mangelnde Rollendistanz oder Ambiguitätstoleranz festzustellen. Geholfen ist damit noch niemandem. Bei Bemühungen der Verwaltung, jedoch vor allem für die Arbeit der Profession müsste es eine wichtige Frage sein, wie diese Suche nach Balance zwischen eigenem Berufsverständnis und Fremderwartungen gestützt werden kann.

4.5 VON DER SCHWIERIGKEIT, ETWAS ZU VERAENDERN

Die Vielschichtigkeit der Problematik, wie sie in Kapitel 4 dargelegt wurde, lässt eine Gesamtkonzeption, die in umfassender Weise system-interne Funktionalität bestimmen könnte, als unwahrscheinlich erscheinen.

Die Situation des Einzellehrers ist belastend. In bezug auf seine eigentliche Aufgabe, unterrichten und erziehen, erlebt er die andern Akteure des Schulsystems vorwiegend als Repräsentanten verschiedenster Ansprüche und seine Kollegen oft als Konkurrenten.

Auf der Ebene der Profession bleibt unklar, auf welches Berufsbild hin ausgebildet werden soll. Was innerhalb der staatlichen Institutionen realisierbar ist, hat sich nach dem jeweils bildungspolitisch Möglichen zu richten, nach einem Konsens, der auch pädagogische Gesichtspunkte berücksichtigt, aber eben nicht deren Logik zu übernehmen hat. Auch eine wissenschaftliche Evaluation, die bei Reformbemühungen Aufschluss über Wirkung und Optimierungsmöglichkeiten geben sollte, hat mit der Schwierigkeit zu kämpfen, dass grössere Reformprojekte von Vertretern der Profession und der Oeffentlichkeit in Fragen und Problembezügen gesehen und diskutiert werden, die zum vornherein differenzierte Evaluationsergebnisse überflüssig erscheinen lassen³²⁾.

32) Der Verfasser hat im Zeitraum November 1983 bis Februar 1984 an der Planung der Evaluation der Lehrerbildungsreform des Kantons Bern mitgearbeitet und einen Aufsatz zu dieser Problematik verfasst. (Internes Papier, Amt für Unterrichtsforschung, Erziehungsdirektion des Kantons Bern.)

Eine Konzeption, die Funktionalitäten der verschiedenen Organe der Profession aufeinander abstimmen würde, ist nicht in Sicht, ja sie wird als relevantes Problem gar nicht wahrgenommen.

Eine Thematisierung der Verwaltungsebene wird zwar vor allem durch die Soziologie bis auf das Niveau einer differenzierten Analyse geleistet³³⁾, jedoch existieren meines Wissens keine Konzeptionen, aus denen komplexe, umsetzbare Massnahmenbündel ableitbar wären. Für die Verwaltung selbst müsste die Perspektive, wonach das gesamte Schulsystem als kontingent begriffen werden kann, exotisch anmuten. Disfunktionalitäten und Konflikte werden in der Regel auf unberechtigte oder übertriebene Autonomiebedürfnisse der Profession zurückgeführt oder als spinnige Phantasien von Erziehungswissenschaftlern interpretiert.

Eine Gesamtkonzeption zur Aenderung des lokalen Schulsystems, mit Folgen für die Kompetenzen von Eltern, lokalen Behörden usw. ist aufgrund der traditionell stark verankerten Volksverbundenheit (z.B. Laienaufsicht, Wahlkompetenz) völlig undenkbar. Alternative Modelle (z.B. obligatorische Elternmitarbeit, Schülermitbestimmung, Aufhebung der Jahrgangsklassen usw.) lassen sich allenfalls auf privater Basis, d.h. an der Peripherie des Schulsystems verwirklichen.

Was ist in dieser Situation zu tun? Es müssten neue, komplexe Reformmodelle entwickelt werden, die in optimaler Weise das bildungspolitisch Realisierbare einerseits, das pädagogisch Vordringliche andererseits zu verbinden möchten.

33) Vgl. dazu HURRELMANN 1975, S.142ff.

5. VERAENDERUNG DER SCHULE DURCH REFORMEN

5.1 VIER THESEN ZUR NOTWENDIGKEIT VON REFORMEN

Aufgrund meiner Schwachstellenanalyse gelange ich zu folgenden Thesen:

THESE I: Der umfassende Auftrag der Schule bewirkt, dass auf gesamtgesellschaftliche Veränderungen reagiert werden muss.

Die Aufgabe der Schule abzugrenzen, ist eine bekannte Schwierigkeit. Vereinfachend lassen sich jedoch zwei Hauptfunktionen unterscheiden:

Durch Sozialisation sollte ein Kind zu einer Persönlichkeit entwickelt werden, die sich in der Gesellschaft zu bewegen und zu behaupten weiss und die letztlich garantiert, dass Werte tradiert werden und die Gesellschaft überlebt.

Durch Individuation sollte ein Kind eine Ich-Identität entwickeln, die ihm auch in schwierigen und widersprüchlichen Situationen Orientierung und Sicherheit ermöglicht.

Nun ist evident, dass über die jeweilige Konkretisierung, wie Sozialisation und Individuation zu verstehen sei, zu verschiedenen Zeiten auch verschiedene Antworten gegeben werden.

So haben sich z.B. die Ansprüche an den Bürger, als politisch verantwortliches Glied der Gesellschaft, verändert; sie sind komplexer geworden. Eine präzise Bedarfsanalyse wie auch die Antwort auf die Frage, wie die Schule zu reagieren habe, fallen bei diesem Beispiel schwer. Besser eingrenzbar sind beispielsweise die Konsequenzen auf Handarbeits- und Haushaltungsunterricht durch die Veränderungen der Essgewohnheiten und neuen Rollenverständnisse innerhalb der Familie.

Die Schule ist aber auch gefordert, zentralste Auseinandersetzungen innerhalb der Gesellschaft, wie z.B. Erhalt des Friedens, allgemeine Sinnfragen, aufzunehmen und den möglichen Beitrag zu leisten.

THESE II: Der Auftrag, nicht nur Haltungen, sondern auch Wissen zu vermitteln bewirkt, dass auf neue wissenschaftliche Erkenntnisse reagiert werden muss.

Der Wissensstand vermehrt sich in unserer Zeit explosionsartig. Auch wenn weiterhin gewisse Grundlagen unbestritten bleiben, gibt es viele neue Erkenntnisse, die auch für den Schul-Stoff Relevanz besitzen. Linguistische Theorien führen zu Veränderungen im Sprachunterricht. Forderungen aus dem Teilgebiet der Informatik verlangen ein anderes Verständnis der Mathematik.

Es ist aber nicht nur die Aufstockung des Wissens, die eine permanente Herausforderung darstellt. In unserer Zeit hat sich die Schule auch mit der Forderung nach neuen Denkansätzen zu befassen, so z.B. mit dem Paradigmenwechsel vom linearen zum komplexen (z.B. ökologischen) Denken. Und schliesslich kommt hinzu, dass der stetige Wissenszuwachs, bzw. der Umgang mit diesem, selbst thematisiert wird. Es stellen sich Fragen nach effizientem Lernen, nach Kriterien zur Neubestimmung des wirklich Fundamentalen.

THESE III: Die traditionelle Berufssituation führt zu einer Ueberforderung des Lehrers.

Dass dem Lehrer die zentrale Rolle im Erziehungsprozess zukommt, ist unbestritten. Verantwortlich für die unmittelbare Ausbildungs- und Erziehungsarbeit steht er ständig unter einem Handlungsdruck. Die Vielfalt der möglichen Aufgaben und Ausbildungsziele zwingt ihn, Akzente zu setzen, was oft auch heissen kann, sich mit Halbheiten zufriedengeben. Die Auseinandersetzung mit verschiedenen und auch widersprüchlichen Erwartungen von Schülern, Kollegen, Eltern etc. zwingen zu Entscheidungen, die nicht alle befriedigen können, stellen somit an das Selbstvertrauen und die Berufsidentität hohe Ansprüche. Hinzu kommt, dass er in der Regel ein Einzelkämpfer bleibt. Die Beziehung zu Kollegen ist oft kühl, echte Unterstützung selten und die übergeordneten Behörden fordern eher, als dass sie im Einzelfall konkrete Hilfe leisten.

Unter diesen schwierigen Bedingungen noch zusätzlich verantwortlich zu sein für die Innovation des Schulsystems übersteigt vollends die Möglichkeiten des einzelnen Lehrers.

Durch eine verbesserte Lehrerausbildung und Fortbildungsangebote, durch Lehrerarbeitsgruppen, konstruktive Elternkontakte usw. sollten die Kapazitäten des Lehrers erhöht werden. Möglichkeiten und Grenzen dieser Strategien wurden bereits weiter vorn diskutiert. (Vgl. z.B. 3.4.2 und 4.2.4) Gefordert ist eine Reform, die in einer komplexen Sichtweise organisationelle Bedingungen des Schulsystems wie auch Randbedingungen des Schul-Kontextes mitberücksichtigt.

THESE IV: Die Schule hat sich zu einem sehr komplexen System entwickelt, was zu Unüberschaubarkeit und Disfunktionalitäten führt.

Bereits die Pflicht des obligatorischen Schulbesuchs ruft nach einer grossdimensionierten Institution. Die Öffentlichkeit der Volks- und Staatsschulen hat im weiteren zur Konsequenz, dass verschiedenste interessierte Kreise (Kirche, politische Verbände etc.) und insbesondere die traditionell einflussreichen Lehrerorganisationen in Auseinandersetzungen und langdauernde Vernehmlassungsverfahren einbezogen werden und dadurch eine Politisierung auch sehr spezifischer Erziehungsfragen erfolgt. Die Grösse und Heterogenität des gesamten Schulsystems (vgl. dazu Darstellung S.35) führen dazu, dass die in der Gesellschaft vorhandenen Kontroversen und Widersprüchlichkeiten ungefiltert einfließen und das System fast reaktionsunfähig wird. Funktionen und Kompetenzen geraten durcheinander. Jeder fühlt sich in Erziehungsfragen kompetent; die Verwaltung produziert verbindliche Lehrmittel und beschneidet dadurch die Methodenfreiheit des Lehrers, Lehrerorganisationen streiten sich um verwaltungstechnische Fragen wie Entschädigungsregelungen usw.

Diese Eigendynamik, die ausführlich beschrieben wurde in Kapitel 4, führt letztlich zu einer endlosen Diskussion von Forderungen, ohne dass Lösungen sichtbar würden. Oder dann sind es Lösungen, die nicht in erster Linie auf das Erziehungsgeschehen bezogen sind, sondern sich im langwierigen Prozess als konsensfähig, finanzierbar und generalisierbar erwiesen haben.

Wirksame Reformen hätten die Komplexität des Systems zu berücksichtigen und sind deshalb nicht leicht zu formulieren. Gefordert wäre vorerst jedoch eine neue Sichtweise, ein kritisch, neu überdachtes Selbstverständnis von Behörden, Verwaltung und Profession und nicht zuletzt ein verändertes bildungspolitisches Klima.

Auch LUHMANN sieht bei der komplexen Schulsituation die Aufgabe der Pädagogik in der Selbstthematisierung und in der "Korrektur selbstgeschaffener Realität" (1981, S.54). Aber er würde sich hüten, diese Aufgabe dem einzelnen Pädagogen überantworten zu wollen.

5.2 DAS KONZEPT DER INTEGRATIVEN SCHULREFORM

Innovationsforderungen der Gesellschaft und ihrer Subsysteme wie auch des Schulsystems selbst sollen durch Schulreform in schulgerechter Weise umgesetzt werden. Der Begriff der Schulreform meint alle Bemühungen, die auf eine Verbesserung der Schule zielen, wobei die Zielkriterien divergieren können: Von der Effizienzsteigerung eines bestimmten Faches bis zur Veränderung der Gesellschaft. Um zu Reformübersichten zu gelangen, wurde versucht, die Reformen nach unterschiedlicher Reichweite zu erfassen. Man unterschied etwa nach äusserer und innerer Reform. Um den Irrtum auszuschliessen, äussere Reform finde nicht im Schulsystem statt oder habe keine Wirkungen auf den eigentlichen Unterricht, verwende ich die Begriffe Mikro- und Makroreform. Die folgende kurze Uebersicht dient dazu, aktuell diskutierte Reformansätze zu ordnen. Als Vorschlag einer Synthese soll anschliessend das Konzept der integrativen Schulreform vorgestellt werden.

Mikroreformen

Bestrebungen von Mikroreformen haben nur selten mit Fragen der Schulorganisation zu tun. Sie zielen auf eine veränderte Auffassung von Erziehung und Unterricht und gehen deshalb den einzelnen Lehrer direkt an. Mikroreformen beziehen sich auf die Didaktik im engeren und im weiteren Sinne und meinen auch eine Veränderung im Lehrplan, in Lehrinhalten und Unterrichtsmethoden. Erste Anregungen zu einer "inneren Reform" finden sich im 19. Jahrhundert bei PESTALOZZI, HERBART und seinen Nachfolgern. Unzählige Anstösse sind zurückzuführen auf die pädagogischen Reformbewegungen (z.B. GAUDIG, KERSCHENSTEINER).

Es wurden Individualisierung, Selbsttätigkeit, Epochenunterricht, Anschauungsprinzip usw. gefordert. Später wandte man sich mehr den Unterrichtsinhalten zu, versuchte die Frage nach dem "Exemplarischen" (WAGENSCHHEIN) zu beantworten. Mit der neueren Curriculumentwicklung wurde die Hoffnung verknüpft, durch methodisches Vorgehen, durch rationale Analyse, den Entscheid über Inhalte objektivierbar zu machen. Zur Gliederung heutiger Reformansätze übernehme ich eine Unterscheidung von WIDMER (WIDMER u.a. 1984):

- Thematische Reformen: Friedenserziehung, politische Bildung, Informatik, Sozialkunde, Neue Mathematik, verschiedenste Wahlfächer usw.
- Methodisch-didaktische Reformen: Individualisierung, Projektunterricht, Erstleseunterricht, Fremdsprachenerwerb usw.
- Reformen auf der Beziehungsebene: Konzepte des sozialen Lernens, Einbezug gruppendynamischer Übungen usw.

Makroreformen

Makroreformen zielen auf eine Veränderung der Schulorganisation, z.B. auf eine Umstrukturierung des sogenannten dreigliedrigen Schulsystems in eine einfache Stufenschule. Es können aber auch Veränderungen der Beziehung einzelner Akteure des Schulsystems gemeint sein, z.B. zwischen Lehrer und Eltern, zwischen Verwaltung und Lehrerorganisationen. Solche Veränderungen beeinflussen zwar das konkrete Unterrichtsgeschehen auch, aber sie greifen darüber hinaus.

- Organisatorische Systemänderungen: Änderungen von Schultypen (z.B. neue Gymnasialzweige), Einrichtung neuer Schultypen (z.B. Berufsmittelschule, Diplommittelschule), Gesamtschule, Tagesschule, Neugestaltung der Lehrerbildung, Ausbau des Fort- und Weiterbildungsangebotes, Veränderung der Stundentafel.
- Veränderung von Interaktionsprozessen: Intensive Lehrer-Eltern-Zusammenarbeit, Veränderung des Lehrer-Behörden-Kontaktes, Angebote zur Intensivierung der kollegialen Zusammenarbeit.

Mit der Postulierung von Makroreformen verbindet sich der Anspruch, grossflächige und generalisierbare Neuerungen zu realisieren. Man wird sich des Einflusses der Rahmenbedingungen auf Lehrerbewusstsein und Unterricht bewusst.

Integrative Schulreform

Wenn es auch Zeiten gab, in denen man sich mehr der inhaltlichen Seite der Schule oder Zeiten, in denen man sich mehr dem Problem des äusseren Schulaufbaus und Schulorganisation zuwandte; langfristig wurde immer der Zusammenhang von Zielen, Inhalten und Schulaufbau betont. Es interessiert die Frage, wie Mikro- und Makroreform zusammenhängen. Mikroreformen hängen im wesentlichen vom Engagement und Ideenreichtum der Lehrer ab, Makroreformen vom aktuell möglichen bildungspolitischen Konsens. Es ist zu vermuten, dass in eher bildungsfeindlichen Zeiten die Möglichkeiten der Mikroreformen betont werden, Makroreformen dagegen eher Phasen des Aufbruchs widerspiegeln. Es ist evident, dass Reformen auf der Makroebene Folgewirkungen auf Erziehung und Unterricht haben und dass umgekehrt Veränderungen auf der Mikroebene zu Auswirkungen auf Problemwahrnehmung und Reaktionsweisen des Makrosystems führen. Aus bildungspolitischen wie auch inhaltlichen Ueberlegungen wäre demnach eine Synthese anzustreben. Diese müsste ermöglichen, dass einerseits die Reform grössere Realisierungschancen hat, dass andererseits der Verflochtenheit des Gesamtsystems besser Rechnung getragen würde.

Wo bewusst und begründet Mikro- und Makroebene einbezogen sind, würden wir von integrativer Schulreform sprechen.

Dabei wird nicht nur an ein sozusagen additives Verfahren gedacht, was z.B. heissen könnte, dass bei Einführung einer Wahlfachorganisation die Lehrer gleichzeitig im Unterrichten kleiner Lehrngruppen fortgebildet würden. Ein integratives Reformkonzept müsste zusätzlich in prospektiver Weise Folgewirkungen beschreiben und diese in das Konzept und auch in eine allfällige wissenschaftliche Begleitung miteinbeziehen. Das könnte, um beim Beispiel eines Wahlfachsystems zu bleiben, etwa heissen, dass die zu vermutende Veränderung des Lehrer-Lehrer-Kontaktes infolge der neu entstehenden Kooperationspflicht oder die emotionale Spannung, die entstehen kann, wenn Schüler ihre Wahlfächer nach Beliebtheit der Lehrer auswählen, im Gesamtkonzept berücksichtigt werden müsste.

Mikroreformen

Veränderungen auf
Erziehungs- und
Unterrichtsgeschehen

Makroreformen

Veränderungen der Schul-
organisation und/oder
der Beziehung zwischen
verschiedenen Akteuren
(Lehrer, Eltern, Behörden
etc.)

Integrative Reformen

Optimierung der Verände-
rungen durch Kompromis-
zwischen bildungspoliti-
sch Realisierbarem und
pädagogisch Vordringlichem
Prospektiver Einbezug von
Folgewirkungen
(Prozess-Bezug)

Hinter dem Postulat der integrativen Reform steht der Wunsch, Wirksamkeit mit Qualität zu verbinden. Reform sollte wirklich etwas in Bewegung bringen, nicht einfach eine Alibiübung darstellen. Sie sollte aber auch eine Veränderung bewirken, die pädagogisch begründbar und bedeutsam ist und sich im Schulalltag realisieren lässt. Die Reform sollte nicht zu umfassend, aber auch nicht zu eng begrenzt sein.

Umfassende Thematisierung der Schule bringt zwar die Möglichkeit, die Komplexität des Systems zu berücksichtigen, birgt aber die Gefahr unrealistischer Zielsetzungen. Kleine Veränderungen erscheinen als irrelevant, das Scheitern des grossen "Wurfes" entmutigt vollends.

Zu eng begrenzte Konzepte befriedigen bei beteiligten Lehrern Wünsche nach konkreter Umsetzung, erfüllen aber nicht den Anspruch, als bedeutsam anerkannt zu werden und Breitenwirkung zu erzielen.

Ueber die Gründe, weshalb grosse Reformentwürfe kaum zu realisieren sind, wurde in Kapitel 4 durch die Charakterisierung der Berufssituation als Spannungsebenen zwischen Lehrer und Profession, Verwaltung bzw. Schulort ausführlich diskutiert. Ebenfalls dargestellt wurde das Leiden des Lehrers durch Isolation, vielschichtigen und widersprüchlichen Erwartungsdruck, durch übersteigerte Erwartungen bezüglich des politischen Bewusstseins und der Innovationsbereitschaft.

Im nächsten Kapitel soll dargestellt werden, weshalb durch eine Veränderung auf der Ebene des Schulhauses, verstanden als integratives Reformkonzept, grössere Wirkungen und Realisierungschancen zu erwarten sind.

6. DIE NOTWENDIGKEIT UND CHANCE SCHULHAUSBEZOGENER REFORM

Eine realistische Perspektive, die wirksame Veränderungen und eine kontrollierbare Dynamik eröffnet, scheint sich durch die Veränderung der Schulhaus- bzw. Kooperationsstruktur von Lehrerkollegien zu bewähren³⁴⁾.

Bevor ein theoretischer Exkurs zur Stützung dieser Sichtweise formuliert wird (Kapitel 6.2), soll der heute vorfindbare Normalfall des Lehrerdaseins in einem Schulhaus auf den folgenden Seiten skizziert werden.

6.1 DIE UNGENUTZTEN MOEGLICHKEITEN DES LEHRERKOLLEGIUMS

Aufgrund der bisherigen Ausführungen können wir annehmen, dass in der Regel die Kommunikationsstruktur innerhalb von Lehrerkollegien kooperative Planung und gemeinsame Problemlösungen erschwert, wenn nicht gar verunmöglicht. Das ist nicht nur eine Folge mangelnder Ausbildung, sondern hängt mit der extremen Segmentierung des Schulhausbetriebes - und damit verbunden - mit der Akzentuierung eines individualistischen Berufsverständnisses zusammen. Mit Segmentierung ist gemeint, dass jeder Lehrer im eigenen Schulzimmer seinen eigenen Unterricht hält, ohne dass er formal verpflichtet oder von der Sache her unbedingt genötigt ist, mit anderen Berufskollegen zusammenzuarbeiten. Die wenigen gemeinsamen Aktivitäten beschränken sich vor allem auf Pausengespräche und auf die Erledigung administrativer Pflichten. Die Öffnung des Unterrichtsgeschehens ist keine Selbstverständlichkeit im Lehrerberuf.

Lehrerkollegien funktionieren in der Regel nach dem Prinzip gegenseitiger Schonung. Der ständige Konflikt zwischen Fremd- und Eigenansprüchen an die Schule stellen hohe Anforderungen an die persönliche Integrität des einzelnen Lehrers. Für ihn werden nicht nur seine eigenen Entscheidungen, sondern auch die Entscheidungen seiner Kollegen zum

34) Ich denke dabei u.a. an die Erfahrungen von Gesamtschulanlagen. Grosse Bekanntheit in der BRD hat das Team-Kleingruppen-Modell erlangt (BRANDT, LIEBAU 1978). Für die Schweiz ist im staatlichen Schulbereich die Weiterbildungsschule Zug zu erwähnen (Diplommittelschule). Allerdings führen überzogene Erwartungen zu etwelchen innerschulischen und externen Schwierigkeiten. (Der Verfasser war in der Zeit von 1980-83 an dieser Schule als Unterrichtsberater und Mitglied des Leitungsteams tätig.)

Problem, die durch ihre je verschiedenen Problemlösungen die eigenen in Frage stellen können. Alternativen zur eigenen Unterrichts- und Erziehungsarbeit werden häufig nicht primär als Lernmöglichkeit, sondern eher als Bedrohung erlebt. Das hängt damit zusammen, dass sich der Lehrer fast nur mit seinem eigenen Unterricht identifiziert. Daher ist anzunehmen, dass explizit geführte Unterrichts- und Erziehungsdiskussionen innerhalb des Lehrkörpers selten sind und eher die Stabilität der Persönlichkeit gefährden als dass sie sachliche Klarheit schaffen könnten. Eine Kritik an der fremden Unterrichtsgestaltung könnte als gleichzeitige Ablehnung der Person empfunden werden. Stehen im Lehrzimmer problematische Verhaltensweisen wie z.B. Affektstrafe eines Lehrers, Streit mit Eltern, Schülerreklamationen wegen Benotungen oder anderes zur Diskussion, dann werden Verhaltensweisen der Lehrer nicht aufgrund bestimmter Kriterien (z.B. Lerneffizienz, Kritikfähigkeit der Schüler, Kooperationsfähigkeit der Schule) bewertet. Sympathie oder Antipathie entscheiden dann über die Art der Solidaritätsbezeugung etwa in Form tröstender Worte oder ironischer Scherze³⁵⁾. Im Lehrerteam akzeptiert zu bleiben ist weit wichtiger als die problematischen Handlungen im Hinblick auf Erziehungsziele überprüft und beurteilt zu wissen. Es geht um die Erhaltung des Konsenses, auch wenn er nur diffus bleibt.

Die soziale Kontrolle wird innerhalb des Schulhauses inter-individuell gesteuert. Es gibt ein typisches Lehrerverhalten, das von den Lehrern als Konsensgruppen-Orientierung kontrolliert wird. Die Feststellung der "rechten Gesinnung" erfolgt über eingehaltene oder eben nicht eingehaltene Normen und Uebereinkünfte, kaum über Diskussionen und sicher auch nicht durch eine Ueberprüfung des Unterrichtes³⁶⁾. Kann man sich einmal auf die "rechte Gesinnung" verlassen, so wird sich ein Lehrerkollegium gegenüber Entgleisungen innerhalb des Schulbetriebes tolerant verhalten. Demzufolge vermögen wahrscheinlich Experimente eines psychologisch oder politisch engagierten Lehrers in bezug auf Mitbestimmungsversuche im Unterricht mehr Unsicherheit und Aufruhr zu provozieren, als es eine Klasse vermag, die infolge ihres schüchternen und unbeholfenen Lehrers Unruhe schafft.

Beruft sich nämlich ein Kollege bei der Beurteilung von Schulproblemen auf eine eigene explizite Werthaltung, relativiert also z.B. Schüler-

35) Vgl. dazu GEHRING (1969), S.435-441.

36) Vgl. dazu LUHMANN (1973), S.221.

reklamationen bezüglich erhaltener Noten mit den Hinweis auf erwiesene Subjektivität der Bewertung und unterstützt eine allgemein kritische Einstellung der Schüler, so muss er sich bewusst sein, dass er damit die Konfliktsituation auf eine neue Ebene bringt. Die Folgen können für den Betroffenen massiv sein. Er durchbricht Selbstverständlichkeiten, eingelebte Normierungen, die gerade durch ihre Selbstverständlichkeit Stabilität im Hinblick auf tägliche Umgangsformen leisten. Allen Beteiligten ist oder wird dann klar, dass ihre vorgebrachten Argumentationen auf eine Ebene der Sachlichkeit bezogen waren, die eigentlich nicht oder nicht in erster Linie gemeint war. Es könnten Konflikte aufbrechen, die mit den bisherigen Konfliktlösungen, Normierungen und Situationsdefinitionen nicht gemeistert werden können. So kann eine "unbedachte Offenheit" desorientierende Wirkung haben, weil die Konvention als blosser Konvention sichtbar wird. Es entstünde Unsicherheit darüber, auf welcher Ebene nun diskutiert werden soll - und ein allseits grosses Aufatmen, wenn jemand ein geschicktes Einlenken zustande bringt oder die Glocke die Stunde einläutet.

Dies verdeutlicht, dass ein wichtiger Aspekt der kollegialen Beziehung im Lehrerzimmer in der Erholungssituation liegt. Spannungen und Enttäuschungen werden abreagiert, aggressive Äusserungen gegen Nicht-Anwesende sind möglich.

Wir können also annehmen, dass das Gemeinsam-Verbindende eines Lehrerkollegiums relativ klein und diffus bleibt, dass Sicherheit und Stabilität vor allem in der eigenen Erfahrung gesucht werden. Das Kollegium verhält sich im allgemeinen wenig diskussionsfreudig, gemeinsame Innovationswünsche existieren kaum.

Unter dieser Perspektive könnte man die klassische Lehrerfortbildung durch Kurse als einen Ersatz für fehlende Kommunikation interpretieren.

6.2 MEHR EFFEKTIVITÄT DURCH ORGANISATIONELLE DIFFERENZIERUNG

Die Arbeits- und Kooperationsbedingungen der Lehrerkollegien lassen in der Regel im Schulalltag nur wenig differenziert geführte Gespräche zu, im Gegensatz etwa zu formalen Organisationen (im Sinne arbeitsteilig und hierarchisch strukturierter Betriebe), wo sehr spezifizierte

und differenzierte Interaktionen beobachtet werden können. Differenziertheit ist hier nicht abhängig zu sehen von differenziert denken den Personen, sondern ist eine Folge der Eingrenzung der Kommunikation. Man plaudert nicht, sondern man teilt mir, leitet weiter, gibt Auskunft, debattiert usw.

Das "typische" Lehrerzimmer wäre unter dieser Betrachtungsweise eine Mischform. Es besitzt weder eine formal strukturierte Organisation, noch ist es als typische "Freundschafts-" oder "Intimgruppe" zu charakterisieren. Die sich aus dieser Mischform ergebenden Folgen sind beträchtlich. Es würde zu weit führen, wollten wir an dieser Stelle diese Problematik weiter ausführen. Im Hinblick auf unsere Konzeptualisierung soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass die Lehrer in ihrem Rollenverhalten weitgehend auf eine individuell stark unterschiedliche, schwer explizierbare "Intuition" angewiesen sind. Eine durch jahrelange Arbeit aufgebaute "persönliche Erfahrung" ist aber schwierig mitteilbar. Es fehlt eine gemeinsame Fachsprache. Eine eigentliche pädagogische Fachsprache hat sich nur im universitären Bereich etabliert. Man könnte auch sagen, es fehle den Lehrern an Zeit, um ihre Probleme und Erfahrungen zu explizieren.

Dass Lehrer zu Individualismus neigen und Lehrerzusammenarbeit als schwieriges Unterfangen gilt, ist unbestritten.

Dass jedoch eine fruchtbare Zusammenarbeit mehr als persönliche Bereicherung oder blosser Koordination bedeuten kann, wird noch nicht überall erkannt. Aufgrund theoretischer Annahmen und Erfahrungen, insbesondere im Zusammenhang mit Gesamtschulversuchen können wir annehmen, dass funktionierende Kooperation in einer Schule sozusagen zu einem qualitativen Sprung in der Erziehungsarbeit führen kann.

Allerdings genügt es nicht, Optimierungen nur von einer Betterqualifikation der Lehrer oder von strukturellen Veränderungen des Schulhauses abhängig zu machen.

Es geht aber auch nicht nur um Dezentralisierung, um Machtabbau der Bürokratie, wie etwa das folgende Anliegen des Deutschen Bildungsrates vermuten liesse:

"Jede staatliche Verwaltung steht vor der Schwierigkeit, dass so komplexe soziale Systeme wie die Schule nicht mehr ausschliesslich zentral verwaltet werden können. Wenn die immer differenzierter werdende Wirk-

lichkeit in der Schule bewältigt werden soll, müssen die Schulen in der Lage sein, selbst flexibel und situationsgerecht zu handeln und zu entscheiden." (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973, S.15)

HURRELMANN hat bezüglich der Gesamtschule eine Analyse vorgelegt, in der er die Reform der Unterrichtsorganisation in Gesamtschulen als "Subsystembildung in Gestalt der Ausdifferenzierung organisatorischer Untereinheiten" fasste. (HURRELMANN 1975, S.164ff)

Es gibt relativ wenig ausgereifte Konzepte, die das Postulat interner Komplexitätssteigerung in handhabbare Organisations- und Kooperationsstrukturen zu übersetzen versuchten. Am meisten Beachtung haben bisher teamorientierte Organisationsformen gefunden (vgl. z.B. HULLEN 1977, S.42ff).

Gerade für engagierte Lehrer ist es in der Regel schwierig einzusehen, dass erfolgreiche Innovation nicht nur eine Differenzierung der Wahrnehmung und der Ausformulierung von Anliegen erfordert, sondern auch eine Reduktion auf das sachlich, zeitlich und konsensual Mögliche verlangt.

Eine recht präzise theoretische Fundierung und auch praktikable Umsetzung wurde unter dem Begriff des Team-Kleingruppenmodells von einer Projektgruppe der Universität Göttingen geleistet (BRANDT, LIEBAU 1978). In ihrer kommunikations- und systemtheoretischen Begründung versuchten sie vor allem den Theorieansatz von LUHMANN fruchtbar zu machen.

Jene Analysen und Konzepte, die in jüngerer Zeit bzgl. der organisationalen Differenzierung entwickelt worden sind, beziehen sich häufig auf den stark beachteten systemtheoretischen Ansatz, auf das vor allem auf Bestandenserhaltung bei Umweltveränderungen sich richtende Konzept LUHMANNs. Durch die Thematisierung der Unkontrollierbarkeit von System-Umwelten versucht er sich von "ontologischen Systemvorstellungen" abzugrenzen.

"Systeme werden als Beziehungen zwischen Teilen definiert, welche die Teile zu einem Ganzen zusammenordnen. System wird danach als internes Arrangement des Ganzen verstanden. Dass die Erhaltung einer solchen Ordnung in einer unkontrollierbaren Umwelt problematisch ist und dass gerade in der Ueberwindung dieser Problematik der Sinn der Ordnung liegt, wird nicht gesehen oder jedenfalls nicht zum Ausgangspunkt der Analyse gemacht. Systemrationalität scheint in sich selbst interessant und wertvoll genug zu sein. Dabei fehlt es aber an einem tragfähigen

und instruktiven Bezugsgesichtspunkt, von dem aus die Funktion der Differenzierung als funktional äquivalente Strategien nebeneinander gestellt und verglichen werden könnten. Der Leistungsgewinn durch Differenzierung wird zu eng gesehen: Ihren Folgeproblemen wird man nicht voll gerecht." (LUHMANN 1964, S.74)

Es handelt sich hier wahrscheinlich im Augenblick um den weitreichendsten und komplexesten Ansatz.

Im Hinblick auf unsere Problematik ist dabei der Gedanke zentral, wonach eine Ausweitung der schulintern realisierten Möglichkeiten nur dann zu bewerkstelligen ist, wenn die vermehrte Thematisierung bzw. Aufrechterhaltung externer Komplexität von einer Steigerung der Eigenkomplexität des Schulsystems begleitet wird.

BRANDT/LIEBAU kommen bei ihrer Analyse zu folgendem Schluss:

"Die Struktur- und Bedingungsanalyse herkömmlichen Lehrerhandelns hatte ergeben, dass es eine zu geringe Eigenkomplexität aufweist, zu geringe Subjektivierungschancen hat und zu wenig autonom ist. Es ist zu unmittelbar aussengesteuert und zu sehr bedingungsabhängig, zu wenig seine Umwelt differenzierend, von bürokratischen Institutionalisierungen behindert und folgt schliesslich einer zu engen Programmstruktur, als dass es mit seinen Aufgaben in einer System-Umwelt-Beziehung gesehen werden kann." (BRANDT/LIEBAU 1978, S.105)

Man kann die Berufssituation auch beschreiben als segmentierende Differenzierung. Einzelne Aspekte der isolierten Lehrertätigkeit und Lehrerverantwortung wurden im vorangehenden Kapitel beschrieben. Segmentierende Differenzierung führt, im Vergleich zu funktionaler Differenzierung, zu relativ geringer, systemeigener Komplexität.

Für eine Steigerung der Verarbeitungskapazität ist eine entsprechende Veränderung der Schul-Organisation unumgänglich; andernfalls würde sich der Komplexitätszuwachs als von den Lehrern individuell zu verarbeitende Belastungssteigerung auswirken, den Problemdruck nur vergrössern.

Ich verzichte an dieser Stelle auf einen grösseren systemtheoretischen Exkurs, begnüge mich mit der Darlegung einiger Leitgesichtspunkte und verweise im übrigen auf verschiedene Autoren, die bereits versucht haben, die Begrifflichkeit der LUHMANNSCHEN Theorie für die Schule fruchtbar zu machen³⁷⁾. Umfangreichere Umsetzungen seines Theorieansatzes auf das System Schule hat LUHMANN erst in neuerer Zeit vorgelegt³⁸⁾.

37) FINGERLE 1973; SPAHN und CHRISTIAN 1974; HURRELMANN 1975, BRANDT und LIEBAU 1978

38) LUHMANN 1979, LUHMANN und SCHORR 1981.

Der abstrakte Bezugspunkt aller systemtheoretischen Ueberlegungen LUHMANNs wird durch die Begriffe "Komplexität" und "Kontingenz" beschrieben:

"Durch den Begriff Komplexität soll bezeichnet werden, dass es stets mehr Möglichkeiten des Erlebens und Handelns gibt, als aktualisiert werden können. Der Begriff Kontingenz soll sagen, dass die im Horizont aktuellen Erlebens angezeigten Möglichkeiten weiteren Erlebens und Handelns nur Möglichkeiten sind, daher auch anders ausfallen können, als erwartet wurde ... Komplexität heisst also praktisch Selektionszwang, Kontingenz heisst praktisch Enttäuschungsgefahr und Notwendigkeit, sich auf Risiken einzulassen." (LUHMANN 1971, S.32ff)

LUHMANN begreift die System-Umwelt-Problematik als Aufgabe, Komplexität zu reduzieren, indem er voraussetzt, dass die Differenz zwischen Binnenstruktur eines Systems und der Umwelt durch einen unterschiedlichen Grad an Komplexität gekennzeichnet ist.

Das System gewinnt an Stabilität nach aussen, je sinnvoller die Umweltkomplexität reduziert wird, sowie im Innern, wenn eine ausreichende Binnendifferenzierung vorhanden ist.

"Durch differenzierende Spezifizierung und Generalisierung von Verhaltenserwartungen kann die Komplexität eines sozialen Systems, d.h. die Zahl der möglichen Handlungen, die mit seiner Struktur vereinbar sind, gesteigert werden. Steigerung der Eigenkomplexität eines Systems kann dessen Möglichkeiten der Anpassung an eine komplexe Umwelt und damit die Ueberlebenschancen des Systems verbessern. Systeme, die selbst komplex sind, können mehr Komplexität der Umwelt erfassen und reduzieren, also in einer komplexeren Umwelt handeln." (LUHMANN 1969, S.395)

Dabei geht es jedoch nicht um die Etablierung einer widerspruchsfreien Problemlösung.

"In dem Masse, als die Komplexität eines Systems zunimmt, treten im System Spannungen, Widersprüche und Konflikte auf." (EBENDA)

Dass ein System sich nicht widerspruchsfrei nach dem Zweck-Mittel-Schema ordnen lässt, hat zwei Gründe:

"Erstens können nicht alle systemnotwendigen Leistungen auf einen einzigen oder auf mehrere widerspruchsfrei zusammenhängende Systemzwecke bezogen werden. Das würde eine perfekt geordnete, stabile Umwelt voraussetzen, die das System um seines Zweckes willen erhält. Da diese Voraussetzung nie ganz erfüllbar ist, müssen alle Systeme neben ihrem Zweck weitere Strategien der Selbsterhaltung entwickeln. Nur wo solche Selbsterhaltungsmechanismen vorhanden sind, hat es überhaupt einen Sinn, von System zu sprechen. Zweitens können konkrete Handlungen nie exklusiv auf einen Zweck bezogen werden. Das hiesse ihre Nebenfolgen ignorieren." (LUHMANN 1964, S.75)

Jede Differenzierung ist Differenzierung in Untersysteme. Es ist nicht zu vermeiden, dass deren Bestandsprobleme Handlungen erfordern, die nicht widerspruchsfrei sind zu andern Untersystemen. Gerade am Beispiel des Schulsystems mag es einleuchten, dass z.B. das Lehrerhandeln im Unterricht oder die Handlungen des Beamten in der Erziehungsdirektion sich nicht gradlinig als Mittel oder Untermittel aus dem Zweck des Gesamtsystems herleiten lassen.

Man kann sich nun fragen, wie es dann möglich bleibt, dass Subsysteme einen funktionalen Bezug zum Gesamtsystem aufrechterhalten können.

LUHMANN meint:

"Funktional differenzierte Systeme liefern ihren Untersystemen so viel Unterstützung, dass deren Probleme der Eigenerhaltung sich vereinfachen. Das Gesamtsystem wird für die Untersysteme zu einer strukturierten Umwelt, die ihnen erwartbare Anpassungsprobleme stellt. Die Erwartbarkeit des Rollenverhaltens, die aus der Sicht des Untersystems Anpassungs- und Spezialisierungsbedingung ist, dient dem Gesamtsystem zur Integration der Untersysteme." (LUHMANN 1964, S.77)

In bezug auf die einzelne Schulhausanlage können nun einige Schlussfolgerungen gezogen werden:

- Die komplexe Umwelt bzw. Herausforderung verlangt eine Struktur, die ebenfalls über ein hohes Mass an Eigenkomplexität verfügt, z.B. bezüglich der Leitungs- und Kooperationsstruktur, der Aussenkontakte, der Orte und Möglichkeiten für Zieldiskussionen usw.
- Zunehmende Eigenkomplexität bedeutet nicht weniger, sondern mehr Spannung und Konflikt. Infolge erhöhter Differenzierung bringen sie aber nicht gleich alles durcheinander. Die Probleme erscheinen geordneter, z.B. als unterschiedliche Gewichtung von Unterrichtsinhalten in der Curriculumentwicklung, als Mitbestimmungsansprüche in Abstimmungsverfahren usw.
- Erhöhte Eigenkomplexität bedeutet differenziertere Reaktionsmöglichkeiten bei Konflikten. Fokussierte Bearbeitung, z.B. durch die Schulleitung, erscheint legitim; Hilfestellungen werden erwartbar.
- Neuartige und strukturierte Auseinandersetzungen mit der Umwelt führen zu einem neuen Berufsverständnis und neuer Interpretation der Aufgaben.

6.3 SCHULHAUSBEZOGENE REFORM ALS INTEGRATIVES KONZEPT

Die vorliegende Schwachstellenanalyse fällt ernüchternd aus. Auf den für den Lehrer bedeutsamen Ebenen des Schulsystems, der Profession, der Verwaltung und des Schulortes wurden Möglichkeiten und Grenzen diskutiert, Konsequenzen eigendynamischer Prozesse und Disfunktionalitäten aufgezeigt. Das Gesamtsystem weist eine Grösse und Verflochtenheit auf, die kaum mehr durchschlagende Veränderungen zulässt. Auf der andern Seite ist der Einzellehrer überlastet; es wird von ihm gefordert, ohne die notwendigen Unterstützungen ausbildnerischer oder struktureller Art zu leisten. Isolation, nicht selten Resignation sind die Folge.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass weder das Potential des Gesamtsystems Schule noch dasjenige des Einzellehrers zum Tragen kommen. Gefordert wäre insbesondere ein grösserer funktionaler Bezug.

Individuelle Qualifikationen müssen, sollen sie sich entfalten können, auf entsprechende Erwartungshaltungen und strukturelle Stützen treffen; organisationelle Strukturen rufen nach Zielsetzungen, die dem Handeln Orientierung, dem Handelnden selbst Ueberzeugung vermitteln.

Es ist das Postulat der integrativen Reform, diesen gegenseitigen Bezug zu thematisieren und zu berücksichtigen.

Ich schlage vor, durch eine integrative Reform der einzelnen Schulhausanlage die auf dieser Ebene manifest und latent vorhandenen Potentiale an erzieherischer Qualifikation, Erfahrung und Innovationsbereitschaft fruchtbar zu machen.

Wie lässt sich begründen, dass eine diesbezügliche Ausrichtung optimale Wirkungen hätte?

Die Vorteile schulhausbezogener Reform

- Der konkrete Leidensdruck des Lehrers ist in der Regel stärker bezogen auf sein unmittelbares Umfeld als auf die Ebenen der Profession und der Verwaltung.
- Mit Veränderungen im Schulhausbereich bleibt man nahe am eigentlichen Erziehungs- und Unterrichtsgeschehen.

- Eigendynamische Prozesse (wie z.B. Konfliktvermeidung, Isolation) können auf dieser Ebene eher wahrgenommen, bzw. analysiert werden als auf der Ebene übergeordneter Systeme.
- Der relevante und je verschiedene Kontextbezug der Schule zu Dorf oder Quartier kann im Konzept berücksichtigt werden.
- Konzepte zur Struktur- und Qualifikationsverbesserung bleiben auf einen überschaubaren Rahmen beschränkt.
- Für diese mittlere Ebene bestehen bereits Konzepte und Erfahrungen (z.B. organisationelle Differenzierung/schulhausbezogene Fortbildung).

Das Ziel der Reform bestünde darin, diejenigen Formen der Zusammenarbeit zu fördern, die allen Lehrern die Möglichkeit böten, sich persönlich für die Arbeitsaufgaben der Schule zu engagieren. Weil die Schule eine Organisation ist, wo mehrere Menschen zusammenwirken, und nicht nur eine Stätte, wo verschiedene Menschen ihren Beruf getrennt voneinander ausüben, wird man Formen der Zusammenarbeit anstreben, die in Uebereinstimmung mit der Natur der Arbeitsaufgaben stehen. Das bedeutet Spezialisierung, aber auch Generalisierung. Die immer komplizierter und differenzierter werdenden Beiträge der Berufswissenschaften, die immer kontroverser werdenden bildungspolitischen Forderungen sind in ihrer Fülle nur zu bewältigen und in die Berufsarbeit einzubringen, wenn sich innerhalb des Schulhauses Lehrer auf je besondere Bereiche spezialisieren.

Innerhalb des Teams wächst damit dem einzelnen Lehrer die Rolle des Experten für die eine oder andere Aufgabe der gemeinsamen beruflichen Arbeit zu. Generalist bleibt der Lehrer in dem Sinne, als er Mitsprache und damit Ueberblick auf verschiedenen Entscheidungsebenen erhält und sich dadurch in zunehmendem Masse mit dem Schulhaus und nicht nur mit seinem eigenen Unterricht identifiziert.

Die Möglichkeit, Erfahrungen verschiedener Lehrer zu einem sozusagen gemeinsamen Erfahrungsschatz aggregieren zu können, führt zu einer höheren beruflichen Qualifikation. Aber die zunehmende Nähe und intensivere Auseinandersetzung bewirkt ebenfalls eine neue, psychische Dynamik, die durch ein Prozessbewusstsein und auch durch Mut, Konflikte thematisieren zu wollen, bewältigt werden muss. Gleichzeitig ist vor Ueberforderung zu warnen, die Einsicht zu stützen, dass trotzdem nicht alles möglich und machbar ist. Gefordert wäre eine neue Art von "Mut zur Lücke".

Eine integrative Reform nach unserem Verständnis könnte zum Beispiel folgende Bereiche umfassen:

Als Makroelement

Veränderungen des/der

- . 3-gliedrigen Systems
 - Heterogenität von Stamm- oder Kernklassen
 - Niveau-Unterricht
- . Lehrerzusammenarbeit
 - Materialaustausch
 - Erfahrungsaustausch
 - gemeinsame Aktivitäten
 - neue, gemeinsame Verantwortungsbereiche
- . Führungsstruktur
 - Neudefinition Leitungsfunktion
 - Teambildungen
 - Vernehmlassungs- und Mitteilungsverfahren
- . Aussenkontakte
 - Intensivierung
 - Koordination zwischen Lehrern

Als Mikroelement

Veränderungen der

- . Schülerbeurteilung
 - Kontrollierteres Urteil durch Absprachepflicht zwischen Lehrern
 - Diskutierte Kriterien
 - Neue Beurteilungsformen
- . Lehrer-Schüler-Beziehung
 - Klassengespräch
 - regelmässige Einzelbesprechung
- . Curriculaentwicklung
 - Erarbeitung neuer Fächer und Kurse (Informatik, Sozialkunde etc.)
 - Ueberarbeitung bestehender Lehrpläne
 - Fächerübergreifende Themen
- . Unterrichtsmethodik
 - Projektunterricht
 - Individualisierung
 - Lernzielmitbestimmung

Als Prozesselement

- . Arten von Supervision
- . Rückblick-Ausblick-Tagungen
- . Lehrer-Exkursionen
- . Unterrichtsbeobachtung und gegenseitige Besuche
- . Jahresrückblick
- etc.

Die Beispiele könnten erweitert werden. Der Umfang des Veränderungsanspruches müsste sich nach der Verarbeitungsmöglichkeit des Schulhauses richten; verschiedene Kombinationen von Massnahmenbereichen wären sinnvoll. Selbstverständlich sind darin Elemente enthalten, die nicht nur schulhauspezifische Lösungen erlauben. Curriculumentwicklung, Gliederung des Schulsystems u.a. rufen nach generalisierbaren Vorschlä-

gen, was wiederum nicht 100% Verbindlichkeit bedeuten müsste, sondern auch partielle Ausgestaltungsräume miteinschliessen könnte. Schulhausbezogene integrative Reform meint hier, dass der Bezugsgesichtspunkt das Schulhaus mit seiner Bau-, Personal-, Verantwortungsstruktur usw. ist, dass die Realisierbarkeit und Folgewirkung vor allem im Hinblick auf diese Ebene thematisiert wird.

Allerdings beinhaltet dieses Konzept zwingend, dass der Grad an Schulhausautonomie und die Möglichkeiten der Dezentralisierung bewusst thematisiert werden.

7. DER AVO, EIN INTEGRATIVES REFORMKONZEPT

Der AVO lässt sich, so lautet unsere Annahme, als ein auf Effizienz- und Partizipationssteigerung zugeschnittener Organisationstyp einerseits und aufgrund der stärker soziologisch orientierten Verlautbarungen seiner Planer und Protagonisten andererseits in Begriffen der neuen Organisationssoziologie thematisieren und interpretieren (vgl. dazu Kapitel 6.2).

Die Reformstrategie, so die weitere Annahme, lässt sich als schulhausbezogenes, integratives Konzept charakterisieren.

Man könnte sich ja auch vorstellen, dass das Gesamtkonzept in zeitlich gestaffelte Teilschritte gegliedert und gleichzeitig an einer grossen Zahl von Schulhausanlagen erprobt worden wäre. Stattdessen begann man zuerst mit einem, später mit zwei Schulhäusern. Dadurch ist, gewollt oder ungewollt, eine schulhausbezogene Reform mit einer entsprechenden Dynamik entstanden.

Das AVO-Modell umfasst Makroelemente wie z.B. Stammklassen- und Niveaustruktur, Angleichung der Stundentafel, neue Formen der Lehrerzusammenarbeit; andererseits Mikroelemente wie fächerübergreifenden Unterricht in "Staat, Wirtschaft und Gesellschaft" (SWG), Projektwochen, Berufswahlvorbereitung usw. Das Prozesselement kann weniger klar bezeichnet werden, es kristallisierte sich erst im Laufe des Versuches heraus (z.B. Rückblickstagen, Supervision, Unterrichtsbesuche usw.).

Im folgenden wird eine kurze Uebersicht zur Ausgangslage, zu Zielsetzung und Massnahmen geboten.

7.1 AUSGANGSLAGE

Die Abteilungsübergreifenden Versuche an der Oberstufe (AVO) des Kantons Zürich gehen zurück auf die vom Erziehungsrat 1975 erlassene Rahmenkonzeption für den Ausbau der Oberstufe, die den Oberstufenversuchen die Aufgabe zuschreibt, abzuklären, "wie alle Schüler des 7. bis 9. Schuljahres in einem einzigen Schultyp zusammengefasst werden können..". Wurde in diesem Rahmen die Oberstufenorganisation zunächst offen gelassen, so hat der Erziehungsrat am 8. Mai 1979 grundsätzlich festgehalten, dass die Oberstufe nicht als Gesamtschule ausgebaut wer-

den, also kein gemeinsamer Unterricht für alle Schüler gleichen Alters in der Mehrzahl der Fächer ("heterogene Stammklassen") stattfinden soll. Vielmehr werden die Versuchsziele im Sinne von verbesselter Durchlässigkeit zusammengefasst. Damit wird auch das Weiterbestehen von Schulzweigen an der Oberstufe vorausgesetzt. Die Erhaltung der Oberschule ist aber aufgrund der rückläufigen Schülerzahlen (siehe Tabelle) in letzter Zeit immer zweifelhafter geworden. Versuchsvorschläge, die auf eine neue Dreiteilung zielten und weniger individuelle Förderung vorsahen, wurden vom Erziehungsrat abgelehnt.

VERTEILUNG DER SCHÜLER AM ENDE DES 7. SCHULJAHRES (1. KLASSE OBERSTUFE BZW. GYMNASIUM)
NACH SCHULTYPEN

	GYMNASIUM		SEKUNDARSCHULE		REALSCHULE		OBERSCHULE		TOTAL
	N	%	N	%	N	%	N	%	
1969/70	814	6.7	5424	44.5	4781	39.2	1176	9.6	12195
1970/71	846	6.7	5711	45.4	4823	38.3	1202	9.6	12582
1971/72	870	6.7	5838	44.9	5077	39.1	1214	9.3	12999
1972/73	948	7.1	5963	44.6	5271	39.4	1197	8.9	13379
1973/74	927	6.9	6009	44.5	5388	40.0	1160	8.6	13484
1974/75	960	6.7	6555	45.6	5615	39.1	1239	8.6	14369
1975/76	984	6.7	6680	45.8	5715	39.1	1220	8.4	14599
1976/77	1075	7.1	7023	46.6	5920	39.2	1064	7.0	15082
1977/78	1168	7.3	7316	45.9	6372	39.9	1096	6.9	15952
1978/79	1159	7.5	7421	48.1	5876	38.1	975	6.3	15431
1979/80	1247	8.2	7142	47.2	5840	38.6	909	6.0	15138
1980/81	1193	8.0	7108	47.9	5602	37.7	948	6.4	14851
1981/82	1164	8.1	6839	47.8	5348	37.4	947	6.6	14298

7.2. VERSUCHSZIELE UND MASSNAHMEN

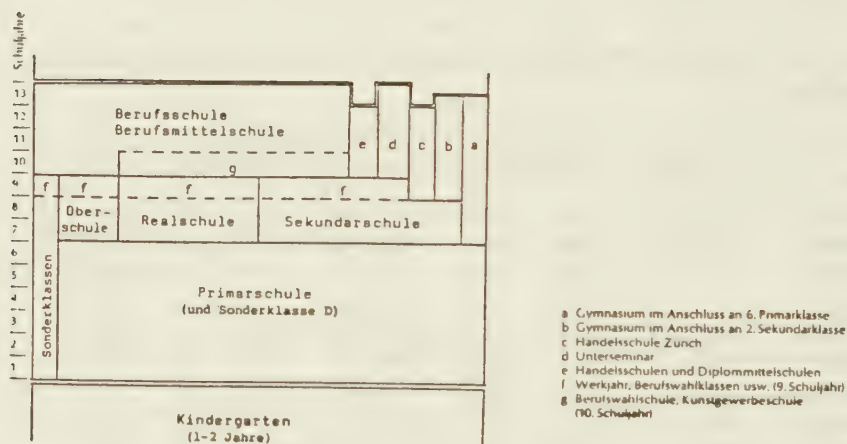
Die abteilungsübergreifende Konzeption der Oberstufe wurde nicht als konsequentes Gegenmodell zur dreigeteilten Oberstufe (siehe Abbildung 1) aufgefasst, sondern als moderater Lösungsversuch, um die seit Ende der sechziger Jahre diskutierten Mängel der Dreiteilung (insbesondere eine geringe Durchlässigkeit bzw. frühzeitige Selektion) zu beheben. Die dafür zu erprobenden, zu modifizierenden und abzusichernden Massnahmen sind auf folgende Ziele³⁹⁾ gerichtet:

39) Vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Zürich, Konzeption Petermoos, 5. Oktober 1976 und Konzeption Glattfelden, 19. Dezember 1978.

- Schaffung einer flexiblen (durchlässigen) Oberstufenstruktur für eine bessere Offenheit der Ausbildungswege
- Individuellere Förderung und gemeinsame soziale Erfahrungen
- Angleichung des Bildungsangebots.

Abbildung 1:

Die Schulen im Kanton Zürich



Der Versuch richtet sich in seinen pädagogischen Grundzügen auf einen Abbau der Schülertypisierung, einer schulischen Festlegung, die als Folge der organisatorischen Aufteilung in Oberstufenzweige und damit verbundener unterschiedlicher Lernangebote (Lehrpläne, Stundentafeln, Lehrertyp) gesehen werden muss. Die angestrebte Reduktion schulischer Typisierung soll dann mehr Raum für eine am Schüler gemessene, entwicklungsbezogene Unterrichtsgestaltung eröffnen.

Die Versuchsmassnahmen liegen in vier Bereichen:

- in der Oberstufenstruktur mit Niveau-Stammklassenunterricht, weitgehend gleicher Stundentafel und Wahlfachsystem 3. Klasse,

- b) in curricularen Anpassungen wie fächerübergreifenden Unterricht (z.B. "Staat, Wirtschaft, Gesellschaft) und niveauspezifischen Lerninhalten, begrenzter Koedukation,
- c) im Unterrichtsgeschehen wie Projektwochen, Berufswahlvorbereitung, Differenzierungsphasen Deutsch,
- d) in den Arbeitsformen der Lehrer wie Team- und Koordinationssitzungen.

Unterschiede zwischen dem Konzept Petermoos des Oberstufenschulkreises Regensdorf und dem Konzept Glattfelden finden sich vor allem in der Stammklassenbildung und in Niveaueinteilung Mathematik. Während die Schüler für den AVO-Petermoos nach dem bisherigen Uebertrittsverfahren in Stammklassen mit drei Anforderungsstufen aufgeteilt werden⁴⁰⁾, treten die Schüler in Glattfelden nach neuem Verfahren in Stammklassen mit nur zwei Anforderungsstufen ein. Während die Schüler im Petermoos in vier Niveaus in Mathematik unterrichtet werden, sind es für die Schüler in Glattfelden nur drei Niveaus.

40) Aufgrund des Erziehungsratsbeschlusses vom 12. Januar 1982 werden ab Frühjahr 1982 nur noch Stammklassen nach zwei Anforderungsstufen gebildet.

TEIL II

1. DIE WISSENSCHAFTLICHE BEGLEITUNG DES AVO

1.1 EINLEITUNG

Bevor ich über spezifische Fragestellung und Design meiner empirischen Arbeit berichte (Kapitel 2), stelle ich kurz das Gesamtkonzept der wissenschaftlichen Begleitung vor. Mein Auftrag, die veränderte Berufssituation der AVO-Lehrer zu untersuchen, ist als Teil einer vielfältigen Evaluationstätigkeit zu betrachten.

Die Abteilungsübergreifenden Versuche an der Oberstufe (AVO) werden als ein Schritt in Richtung Oberstufenreform betrachtet. Sie sollen eine realistische Entwicklungsmöglichkeit der Oberstufe prüfen und Entscheidungsgrundlagen für die Schulbehörden liefern.

Mit der Durchführung der Versuche im Kanton Zürich verbindet sich die Hoffnung, durch eine Aufhebung der punktuellen Auslese nach dem 6. Primarschuljahr und mit Hilfe durchlässiger Lerngruppen sowie eines angeglichenen Bildungsangebots die Offenheit der Bildungswege zu erweitern. Ausserdem knüpft sich an diese Versuche die Erwartung, den einzelnen Schüler besser (individueller) fördern zu können. Es werden aber auch Befürchtungen geäußert, dass der teilweise mehr gemeinsame Unterricht recht unterschiedlich begabter Schüler zu einem Leistungsabfall und zu Störungen der sozialen Beziehungen in den Lerngruppen führen könnte. Diese Hoffnungen und Befürchtungen stellen in ihrem Kern Annahmen über die Wirkungsweise der traditionellen dreigeteilten und versuchsweise abteilungsübergreifenden Oberstufe dar.

Die Ueberprüfung dieser Annahmen über die im Frühjahr 1977 im Schulhaus Petermoos (Buchs) der Oberstufenschulgemeinde Regensdorf begonnenen und 1979 in der Oberstufenschule von Glattfelden aufgenommenen Versuche hat einen Zwischenstand erreicht. Sie beanspruchte einen grossen Teil der wissenschaftlichen Arbeit im AVO-Projekt. Bei dieser Ueberprüfung interessierte vor allem die Umsetzung der Versuchskonzepte in Praxis, d.h. die Frage, inwieweit insbesondere die organisatorischen, aber auch die übrigen Massnahmen zur Erreichung der Versuchsziele bei-

getragen haben und inwieweit Hoffnungen oder Befürchtungen gerechtfertigt sind.

In die Beurteilung des Versuchs sind ausser den Ergebnissen der systematischen Ueberprüfung durch die Wissenschaftliche Begleitung die Erfahrungen der Versuchslehrer und die Eindrücke der Schulpflegen der Versuchsschulen eingeflossen.

1.2 FRAGESTELLUNGEN FUER DIE UEBERPRUEFUNG UND BEURTEILUNG DES VERSUCHS

Die Aufteilung der Schüler in die Oberstufenzweige Sekundar-, Real- und Oberschule führt über eine frühzeitige Selektion und aufgrund ungenügender Durchlässigkeit zu einer Typisierung der Schüler, die den individuellen Fähigkeiten und sozialen Kontaktmöglichkeiten zu wenig gerecht wird. Die Schwierigkeiten beim Uebertritt in die Oberstufe und die Verschiebungen in den Schülerzahlen haben die Oberschule an den Rand ihrer Existenz gebracht.

Bieten die Abteilungsübergreifenden Versuche an der Oberstufe Abhilfe? Welche von den eingangs erwähnten Hoffnungen wie individuellere, dem einzelnen gerechter werdende Förderung und Offenheit der Bildungswege erfüllen sich, welche von den aufkommenden Befürchtungen wie Leistungsabfall und Beziehungsstörungen treffen zu?

Im Hinblick auf die wichtigsten organisatorischen Massnahmen lassen sich an die den abteilungsübergreifenden Versuche prägende Stammklassen-Niveau-Organisation folgende Fragen richten:

1. Wird der Uebertritt erleichtert und die Oberstufe durchlässiger?
2. Ist die Förderung der Schüler individueller geworden?
3. Welche fachlichen Schulleistungen werden erreicht?
4. Wie sieht der Schulerfolg im ganzen aus?

Wollte man sich auf diese Fragestellungen nach der Effizienz der Stammklassen-Niveau-Organisation beschränken, hiesse es, die Ziele der abteilungsübergreifenden Versuche und die Intentionen vieler beteiligter Lehrer, Schulpfleger und begleitender Wissenschaftler in ungerechtfertigter Weise einengen. Deshalb musste ein zweiter zentraler Fragenkomplex ergänzt werden, der die Oberstufe als sozialen Erfahrungsraum an-

spricht, wie das ansatzweise auch die in der Versuchskonzeption erwähnten Ziele tun. Erwartet wird ein Schulklima, das partnerschaftliche Beziehungen zwischen Schüler und Lehrer, Zusammenarbeit der Lehrer sowie mehr gemeinsame (abteilungsübergreifende) soziale Erfahrungen zulässt, und dass ein weniger angstvoll erlebter Unterricht zum Wohlbefinden der Schüler beiträgt. Befürchtet - vor allem von Zweiflern wiederholt behauptet - wird, dass Störungen im sozialen Beziehungsnetz (Auflösung des Klassenlehrerprinzips, Disziplinschwierigkeiten, Angsterscheinungen) auftreten. In diesem Bereich der Wirkungen des AVO ergeben sich die weiteren Fragestellungen, die an die Stammklassen-Niveau-Organisation gerichtet werden:

1. Wie entwickeln sich die sozialen Beziehungen unter den Schülern und zwischen Schülern und Lehrern?
2. Wird die Schulangst der Schüler gemildert zugunsten eines grösseren Wohlbefindens und einer positiven Einstellung zur Schule?
3. Welche Änderungen treten in der Arbeitssituation (Zufriedenheit im Beruf, Arbeitsformen, Engagement, Belastungen) der Lehrer auf?

Die Stammklassen-Niveau-Organisation ist ausserdem von anderen Massnahmen begleitet, so dass auch noch zu fragen ist:

4. Welche anderen Versuchsmassnahmen, insbesondere die einheitliche Stundentafel, tragen zu den erhofften bzw. zu unterwünschten AVO-Effekten bei?

Aus der Reduktion auf nur eine Frage könnte der Eindruck entstehen, dass diese, die Stammklassen-Niveau-Organisation unterstützenden Massnahmen, als nebensächlich betrachtet werden. So wird das aber weder von den Versuchslehrern noch von der wissenschaftlichen Begleitung gesehen. Es wird lediglich das Organisationsproblem der Oberstufe in den Vordergrund gerückt, weil sich Teile des öffentlichen und professionellen Interesses auf dieses Problem konzentrieren.

1.3 AUFGABEN DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG

Gefragt, wann eine Reform der Oberstufe in Angriff genommen wird, werden zürcherische Schulpolitiker antworten, dass noch nichts entschieden sei. Es werden Versuche gemacht und die Ergebnisse ihrer wissenschaftlichen Ueberprüfung abgewartet.

Versuchsschulen haben unter diesen Bedingungen zwei Funktionen zu erfüllen, von denen sich zwei Aufgabenbereiche der wissenschaftlichen Arbeit ableiten:

Zunächst ist die Versuchsarbeit selbst zu leisten. Massnahmen werden abgesichert und modifiziert. In diesem Sinne ist eine weitere Ausgestaltung des AVO (inklusive Unterstützung und Orientierungshilfe für die Versuchslehrer) anzustreben. Dann sollen im Hinblick auf eine zukünftige Reform der Oberstufe Entscheidungsgrundlagen geliefert werden, d.h. es ist ein "Ueberlegenheitsbeweis" für die abteilungsübergreifende Organisationsform zu erbringen⁴¹⁾. Auf die Schwierigkeiten, diese beiden Funktionen in Einklang zu bringen, kann hier nicht eingegangen werden. Festzuhalten ist jedoch: Der "Ueberlegenheitsbeweis" kann nur dann erbracht werden, wenn eine Weiterentwicklung des AVO zugestanden wird.

Aufgrund der weiterhin beabsichtigten Entwicklungsarbeit ist der gegenwärtige Versuchsstand nicht als endgültig anzusehen. Das dürfte auch im Sinne des Erziehungsrates sein, der bereits 1975 einen Phasenplan für ein schrittweises Vorgehen beschlossen hat und inzwischen eine modifizierte Konzeption ausarbeiten liess⁴²⁾.

41) Vgl. AVO-Wissenschaftliche Begleitung: "Ueberlegungen zur Konzeption der wissenschaftlichen Arbeit", Zürich, September 1977, sowie für andere Verhältnisse mit ähnlicher Problematik: TILLMANN u.a.: Kooperative Gesamtschule - Modell und Realität. Weinheim, Basel 1979

Das Selbstverständnis der wissenschaftlichen Begleitung AVO bezog sich ursprünglich sehr stark auf den Entwicklungsaspekt des Versuchs. Es hat sich aber - sowohl durch den Kontakt mit dem Feld (Regensdorf/Petermoos und Glattfelden) als auch aufgrund der Einbindung der Begleitteams in die schulpolitischen Umstände der planenden Verwaltung - auf die Beschaffung von Entscheidungsgrundlagen eingelassen. Eine gemeinhin als Handlungsforschung bezeichnete Tätigkeit ist häufig aufgetreten, wenn darunter vor allem der Einbezug der Betroffenen verstanden wird.

42) AVO: Modifizierte Konzeption, Zürich, 2. März 1982.

1.4 VERARBEITEN DER INFORMATIONEN UND ALLGEMEINGÜLTIGKEIT

Die Versuchsergebnisse beruhen auf unterschiedlichen Informationsquellen. Abgesehen von den alltäglichen Gesprächen bei Kontakten mit den Versuchsschulen wurden zum Austausch der Erfahrungen Lehrergespräche in Glattfelden und Petermoos organisiert. Im Rahmen verschiedener Untersuchungen wurden offene und halbstandardisierte Interviews, halbstandardisierte und standardisierte Fragebogen und verschiedene Arten von Vergleichsprüfungen angewendet. Eine statistische Bearbeitung der damit gewonnenen Daten ist auf unterschiedlichem Niveau durchgeführt worden.

An das so gewonnene Datenmaterial lassen sich zwei (methodologische) Fragen richten (TILLMANN u.a. 1979, S.77-82):

1. Wie können beliebige oder gar willkürliche Interpretationen vermieden werden?
2. In welchem Umfang lassen sich die Versuchsergebnisse verallgemeinern?

Mit der ersten Frage ist das Problem der Objektivität, mit der zweiten das der Allgemeingültigkeit von Einzelfallstudien angesprochen.

Verschiedene Fehlerquellen beeinträchtigen den Anspruch auf Objektivität (es handelt sich bei allen wissenschaftlichen Arbeiten immer nur um den Anspruch, sich objektiver Erkenntnis anzunähern):

- Die Wahrnehmungsfilter und Vorurteile der Mitglieder der wissenschaftlichen Begleitung (die zugleich Entwicklungsarbeiten durchführen)
- Das verzerrende Bewusstsein der befragten und untersuchten Personengruppen, in einer herausgehobenen Situation (Versuch) zu sein.

Der fehlerhaften und willkürlichen Behandlung des Materials ist bei der Datenaufnahme durch eine Vielfalt der Informationsquellen begegnet worden. In der Auswertung der Daten hat ein ständiger Argumentationsaustausch im Team der wissenschaftlichen Mitarbeiter des AVO-Projektes stattgefunden: Interpretationsvorschläge wurden unter den wissenschaftlichen AVO-Mitarbeitern immer wieder diskutiert und differenziert. In diesen Austausch sind die vom Versuch Betroffenen (Lehrer, Eltern, Behördenmitglieder) wiederholt einbezogen worden.

Ein Anspruch auf Allgemeingültigkeit (im Sinne statistischer Repräsentativität) wird mit den Versuchsergebnissen nicht erhoben. Umgekehrt spiegeln die Versuchsergebnisse insofern nichts Besonderes oder lassen sich als Ergebnisse eines Sonderfalls abtun, weil die beiden AVO-Schulen keine Neugründungen sind, sondern Umwandlungen bisher dreigeteilter Oberstufen; sie werden nicht unter Versuchsbedingungen ausgewählt, sondern haben sich schulgemeindepolitisch für den Versuch entschieden. Es muss jedoch für die Versuchsschulen ein höheres Engagement der beteiligten Personengruppen angenommen werden (Interesse an Schulfragen, Versuchsbereitschaft), das sich allgemein im Kanton nicht feststellen lässt. Lediglich die Schüler der AVO-Schulen dürfen zumindest nicht extrem von ihren Kollegen im Kanton abweichen. Zwar sind es keine Stadtschüler, aber auch keine ausgesuchten Versuchsschüler (wie sie Angebotsschulen kennen). Es sind die üblichen Schüler üblicher Verhältnisse von Land (Glattfelden) und Agglomeration (Regensdorf).

Die bis jetzt möglichen Aussagen über AVO erlauben es, anzugeben, unter welchen Bedingungen welche Versuchsergebnisse zu erwarten sind. Mit nur zwei Versuchsschulen ist aber die Vielfalt der möglichen Bedingungen zu wenig abgedeckt (so dass sich allein aus methodologischen Gründen mehr Versuchsschulen aufdrängen).

Im übrigen stellt sich noch die Frage, inwieweit Allgemeingültigkeit anzustreben ist, zeigen doch die neueren Studien von TILLMANN u.a. 1979 und RUTTER u.a. 1980, wie unwahrscheinlich es ist, dass ein Schulsystem gleichförmige Wirkungsweisen hervorbringt (die die objektive Grundlage für allgemeingültige Aussagen sein müssten). Es könnte durchaus sinnvoller sein, die Variabilität von Schulsystemen allgemein anzuerkennen und in Brandbreiten variable Entwicklungsmöglichkeiten schulpolitisch zuzulassen.

1.5 UEBERTRAGBARKEIT

Allgemeingültige Aussagen (auf einer breiteren Erfahrungsgrundlage als zwei Schulen) werden deshalb angestrebt, weil es ja in der Absicht der Versuche liegt, das in Versuchen Bewährte auf den ganzen Kanton (auf das übrige Schulsystem) zu übertragen. Für eine allfällige Ueber-

tragung sollen die politischen Entscheidungen auf eine sachbezogene, theoretisch begründbare und erfahrungsmässig abgestützte, d.h. wissenschaftliche Grundlage gestellt werden.

Eine der häufigsten Fragen, die von Anfang an immer wieder an das AVO-Projekt gerichtet worden sind, ist die nach der Uebertragbarkeit. An eine Uebertragung in dem Sinne, dass "der AVO" einfach vervielfältigt und dadurch die alte Oberstufe ersetzt werden könnte, ist nicht gedacht worden. Das zeigen schon die besonderen Bedingungen unter denen an einem Versuch gearbeitet wird.

Die Frage nach der Uebertragbarkeit ist eng verbunden mit der schulpolitischen Bereitschaft, die Zielsetzungen des AVO (Abbau der Typisierung durch Verlagerung von weniger Selektion zu mehr Förderung) zu akzeptieren und Folgeprobleme zu lösen. Inwieweit in dieser Hinsicht das AVO-Projekt erfolgreich sein kann, hängt nicht nur von den Erfahrungen und Ergebnissen des Versuchs ab, sondern von allgemeinen Bedingungen, die Uebertragbarkeit erst möglich machen.

Trotz der schwierigen Doppelaufgabe der wissenschaftlichen Begleitung (Entwicklung/Ueberprüfung) und aller versuchsbedingten sowie schulpolitischen Einschränkungen sollen schliesslich Aussagen darüber gemacht werden, wo der "Gewinn" der abteilungsübergreifenden Oberstufe im einzelnen und im allgemeinen liegt, mit welchen Mängeln zu rechnen ist und welche Verbesserungsmöglichkeiten zu ergreifen sind.

1.6 DER AUFTRAG DES VERFASSERS

Als Teilzeitmitarbeiter des AVO-projektstabes wurde der Verfasser im Jahre 1979 beauftragt, sich dem Teil-Bereich "Arbeitsbedingungen von AVO-Lehrern" intensiver anzunehmen, als dies bis anhin für die Mitglieder des Projektstabes möglich war. Eine spezielle Bearbeitung dieses Bereichs drängte sich erst im Laufe der Versuchsarbeit auf. Seitens der Lehrer wurde kritisch festgestellt, wissenschaftliche Erhebungen würden sich zu ausschliesslich mit der Schülerperspektive befassen. Aufgrund dieser Rückmeldungen formulierte der Projektstab einen Auftrag im Bereich der wissenschaftlichen Begleitung, der einerseits Antwort geben sollte auf die Frage, welche spezifischen Auswirkungen als Folge des AVO-Modells auf die Berufssituation der Lehrer zu erwarten

seien; andererseits sollte ermöglicht werden, auf Schwierigkeiten der AVO-Lehrer im Sinne einer zusätzlichen Betreuung, Konfliktlösung, Hilfestellung usw. reagieren zu können. Letztere Funktionen wurden schon vorher wahrgenommen. Durch die Erweiterung des AVO auf die Oberstufe Glattfelden war der Bedarf jedoch zusätzlich gestiegen.

Der Auftrag des Projektstabes an den Verfasser umfasste folgende Funktionen und Aktivitäten:

- Aufgrund systematischer Erhebungen sollte er in der Lage sein, umfassend (d.h. bezüglich aller Lehrer) und detailliert über die "Berufssituation" Auskunft geben zu können.
- Aufgrund diesbezüglicher Ergebnisse sollten Vorschläge in bezug auf Änderungen der bisherigen Zusammenarbeit zwischen Lehrern und wissenschaftlicher Begleitung und in bezug auf Änderungen des AVO-Modells formuliert werden.
- Es sollten Vorstellungen und Änderungsvorschläge der Lehrer zu spezifischen Problemen und zum AVO im allgemeinen erhoben werden.
- In Einzelfällen und nach Bedarf sollte er für einzelne Lehrer Beratungs- und Betreuungsfunktionen übernehmen.
- Im weiteren kamen hinzu: Unterrichtsbeobachtungen auf freiwilliger Basis im Sinne einer psychologisch-didaktischen Beratung und Hilfestellung.
- Regelmässiger Besuch des VLK (Versuchslehrerkonvent).
- Betreuung der SWG-Gruppe in Glattfelden (SWG = Staat, Wirtschaft, Gesellschaft).
- Regelmässige Teilnahme an der Team-Sitzung eines AVO-P-Teams im Sinne einer Supervision.

Durch systematische Erhebungen und durch regelmässige Präsenz sollten aktuelle Problemsituationen in bezug auf die Arbeitsbedingungen erkannt werden, um angemessene Interventionen durchführen zu können. (Hilfe bei Sitzungsvorbereitungen, Einzelberatung, Supervision von Teams usw.).

Durch Abklärung der spezifischen Auswirkungen des AVO-Modells auf die Arbeitsbedingungen sollten Entscheidungsgrundlagen bereitgestellt werden im Hinblick auf

- eine Neugestaltung der bisherigen Interventionsformen
- eine Modifikation des AVO-Modells
- ein Interventionsprogramm bei neuen AVO-Schulen.

Während meiner 5jährigen Mitarbeit von Beginn 1979 bis Frühjahr 1984 wurden alle Aufgaben, mit unterschiedlicher Gewichtung und Intensität, wahrgenommen. Zu den Ergebnissen, die ausserhalb der systematischen Erhebungen anfielen, habe ich keine eigentlichen Berichte verfasst. Sie wurden jeweils in Projektstabssitzungen mitgeteilt und diskutiert.

2. ZIEL, FRAGESTELLUNG UND ANLAGE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG

2.1 ZIEL DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG

Ueber die allgemeine Funktion der wissenschaftlichen Begleitung und über meinen Auftrag innerhalb des AVO-Projektstabes wurde im vorangehenden Kapitel berichtet.

Ich hatte neben der Planung und Durchführung einer systematischen Erhebung permanente Entwicklungs- und Beratungsfunktionen wahrzunehmen. Durch den mir zugeteilten Bereich "Arbeitsbedingungen der AVO-Lehrer" wurde ich also auch aufgrund meiner Funktion legitimiert, der Bedeutung der Lehrperson im Innovationsprozess eine zentrale Stellung einzuräumen. Die Arbeit im Team des Projektstabes zwang mich, meine Sichtweise stets wieder zu ergänzen oder zu revidieren, bzw. mich in die Problemstellung der andern Mitarbeiter einzudenken.

Die Hauptfragen, die auch für die Beratungsfunktionen galten, lauteten:

- In welcher Weise verändert sich durch den AVO die Berufssituation bzw. das Berufsverständnis der Versuchslehrer?
- Wie lässt sich das Innovationspotential des Kollegiums (Schulhauses) bzw. des Einzellehrers erhöhen und fruchtbar machen?

Bei der empirischen Arbeit sollte verhindert werden, dass die veränderte Berufssituation der AVO-Lehrer bloss durch ein Abfragen und Aufaddieren verschiedener Belastungsmomente wiedergegeben würde. Es galt als Ziel, die Berufssituation des Lehrers so weit wie möglich in seiner Komplexität zu begreifen, ohne sich jedoch in der Darstellung verschiedener Paradigmen zu verlieren oder die Untersuchung auf eine sehr spezifische Einzelfrage auszurichten, die für die konkrete Schulversuchssituation keine Relevanz mehr gehabt hätte.

Beim Studium der Untersuchungen zum allgemein-politischen Bewusstsein und zur Innovationsbereitschaft von Lehrern wie auch der theoretischen Ansätze wurde das Interesse geweckt, den teilweise recht pauschalen oder aber lapidaren Aussagen auf einer konkreten Ebene nachzugehen, ohne bei einem blossen Aufriss der Komplexität stehenzubleiben.

Im speziellen sollten die innovativen Möglichkeiten des AVO und deren Wirkung auf die Lehrer abgeklärt, Folgeprobleme erkannt und Modifikationen vorgeschlagen werden.

2.2 STRUKTURIERUNG DES FORSCHUNGSTHEMAS

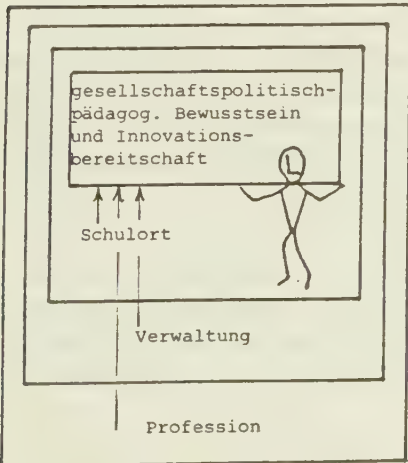
2.2.1 Eingrenzung der Begriffe Berufssituation und Berufsverständnis

Es ist der Anspruch dieser Arbeit, die Berufssituation des Lehrers breit zu fassen. Durch die Thematisierung der drei verschiedenen Ebenen von Profession, Verwaltung und Schulort wurde dies versucht.

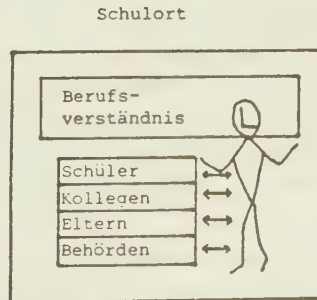
Es interessiert nun, in welcher Weise die AVO-Reform diese Situation zu verändern vermag.

Aus forschungstechnischen Gründen (zu komplexer Objektbereich, zu umfangreicher Fragenkatalog) und auch aus Gründen der Praktikabilität entschied ich mich für eine thematische Eingrenzung der Berufssituation auf die für den Lehrer relevanten Interaktionspartner des Schulortes. Es wird dadurch auf einen Einbezug der Ebenen Lehrer-Profession und Lehrer-Verwaltung verzichtet.

Theoretisch gefasste Eingrenzung der Berufssituation (vgl. S.33)



Empirisch erfasster Bereich der Berufssituation



Ich gehe davon aus, dass das Berufsverständnis und in seiner Folge auch die Innovationsbereitschaft sich konstituiert in der Interaktion mit verschiedenen Interaktionspartnern. Als Interaktionspartner des lokalen Schulortes bezeichnen wir Schüler, Kollegen, Eltern und Behörden.

Zur begrifflichen und theoretischen Fassung des Untersuchungsthemas verweise ich auf die in Kapitel 4.1 und 4.4 (S.34, S.57) vorgenommene Thematisierung der Ebene "Lehrer-Schulort".

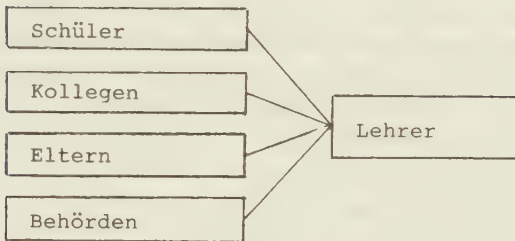
Es wurde dort zu zeigen versucht, dass sich das Berufsverständnis ausdrückt in den Erwartungen des Lehrers an die Beziehung zwischen ihm und den verschiedenen Interaktionspartnern. Das Berufsverständnis hat aber ebenfalls Einfluss auf die Art und Intensität der Interaktion. Die Aktivitäten des Volksschullehrers und damit auch die Eigen- und fremderwartungen - aggregiert zu einem Berufsverständnis (etwa auch als Berufsrolle bezeichnet) - richten sich nicht nur auf den Unterricht (vgl. dazu S.59ff).

Obwohl fast alle Schulreformen sich letztlich auf den Unterricht, die Lehrer-Schüler-Interaktion beziehen, zeigt sich, dass die andern Interaktionsfelder ebenfalls beeinflusst werden. In bezug auf die Fragestellung nach dem Berufsverständnis und der Innovationsbereitschaft der Lehrer interessiert es, welche Ebenen der Interaktion durch Schulreformen betroffen werden. Es lässt sich z.B. kein Wahlfachsystem realisieren, ohne dass neuartige Kooperations- und Kommunikationsformen zwischen Lehrer-Kollegen stattfinden.

Das Interesse richtet sich also nicht nur auf die beabsichtigten Wirkungen. Man kann sich vorstellen, dass ein Projekt "Individualisierung im Unterricht" die Beziehung zu anderen Interaktionspartnern, z.B. Eltern oder Kollegen, beeinflusst; dass Stammklassen- und Niveauorganisation die Interaktion zu Schüler und Eltern verbessert, jedoch mit der Zeit die kollegiale Interaktion überfordert usw.

Wir meinen, dass zur Beurteilung von Realisierungschancen es wichtig ist, die Auswirkungen auf die einzelnen Interaktionsfelder zu kennen. Es interessiert also, in welcher Weise die AVO-Reform die örtliche Arbeitssituation, bzw. das Berufsverständnis des Lehrers zu verändern vermag.

Zur besseren Uebersicht sei die Konzeptualisierung graphisch dargestellt:



Interaktions-Ebenen

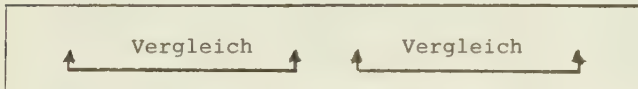
faktischer Verlauf der Interaktion	Erwartungen des Lehrers (Eigenerw.) an Interaktion	Erwartungen der Int. partner (S,K, E, B) (Fremderw.) an Inter- aktion
---------------------------------------	--	--

Fragebereiche

Wie ist es?

AVO-Einfluss	AVO-Einfluss	AVO-Einfluss
--------------	--------------	--------------

Wie hat es sich ver-
ändert durch AVO?



Wie hat sich die
Berufszufriedenheit
verändert?

Kontext Einfluss	Kontext Einfluss	Kontext Einfluss
---------------------	---------------------	---------------------

Welche Unterschiede
bestehen zw. AVO-P
und AVO-G?

Aufgrund dieses Konzeptrasters konnten die Fragenbereiche bestimmt werden.

Einerseits sollte erhoben werden, wie sich die Interaktionen inhaltlich und in ihrer Intensität ausprägen; welche allfälligen Aenderungen sich auf AVO-Bedingungen zurückführen lassen. Durch die Befragung der Erwartungen des Lehrers sollte das Berufsverständnis erschlossen werden.

Andererseits wurde zur Klärung der Frage nach Berufszufriedenheit, der Belastung bzw. deren Veränderungen Fragen bezüglich der Fremderwartungen gestellt. Dahinter steht die Annahme, dass eine bilanzierende Selbsteinschätzung durch einen Vergleich von wahrgenommener Realität und Eigenerwartung und ebenfalls durch einen Vergleich von Eigenerwartung und Fremderwartung zustande kommt.

Weil die beiden AVO-Schulen nicht nach der genau gleichen Konzeption verändert wurden, aber insbesondere weil unterschiedliche kontextuelle Einflüsse wirken (Dorf/städtische Agglomeration) musste mit entsprechend differierenden Auswirkungen gerechnet werden.

2.2.2 Das implizierte Berufsverständnis des AVO

Um abklären zu können, inwieweit sich die mit der AVO-Reform verbundenen Hoffnungen realisieren lassen, ist es notwendig, die AVO-spezifischen Massnahmen im Hinblick auf die vorliegende Konzeptualisierung zu charakterisieren.

Zur Beantwortung dieser Frage betrachten wir nicht nur die proklamierten Reformziele. Diese können von Lehrern allzu leicht verdrängt oder uminterpretiert werden. Ziele allein bleiben auf einem zu allgemeinen Niveau; sie dienen der Orientierung, bestimmen selbst aber noch keine konkreten Handlungen.

Wir halten uns deshalb an die AVO-spezifischen Umsetzungen bzw. Massnahmen, die (mehr oder weniger) zwingend mit dem AVO-Modell verbunden sind. Das Ziel "individuelle Förderung" als Beispiel wird jeder Pädagoge unterstützen können, jedenfalls in Form eines Appells; "Schülergespräche" anhand eines vorgedruckten "Beobachtungsbogens" mit allen Schülern durchführen - das dagegen machen nur AVO-Lehrer. Die Beachtung dieser Massnahmen hat Konsequenzen, nicht nur in bezug auf die zeitliche Belastung, sondern auch in bezug auf das Berufsverständnis.

Was fällt auf, wenn alle AVO-Massnahmen als Ganzes betrachtet werden?

1. Der AVO verändert die Interaktion zwischen Lehrer einerseits und Schülern, Kollegen, Eltern und Behörden andererseits.

Wir stellen fest, dass allgemein eine Intensivierung der Kommunikation stattfindet. Das AVO-Modell schreibt z.B. vor, dass regelmässige Schülergespräche, Elternkontakte und bestimmte Formen der Zusammenarbeit zwischen Kollegen durchgeführt werden müssen.

Das implizierte Berufsverständnis könnte etwa folgendermassen charakterisiert werden:

- a) Verstärkte Schülerorientierung

Der Lehrer muss bewusster auf individuelle Voraussetzungen achten (Diskussion mit Kollegen, Zeugniseinträge). Er muss stärker soziale Verhaltensweisen beachten (soziale Integration, Prozess in Projektwoche etc.). Entwicklungsverläufe von Schülern werden stärker thematisiert (z.B. infolge der Umstufungsmöglichkeit).

- b) Verstärkte Lehrerzusammenarbeit

Durchlässigkeit ist nur möglich bei angeglichenem Stoffangebot. Notwendige Absprachen, Koordinationen und Informationen sind die Folge. Der Stundenplan ist stärker verzahnt, kollektive Aktionen treten häufiger auf (Projektwoche). Ganz allgemein nehmen die Verbindlichkeiten zu, individuelle Freiräume werden eingeschränkt.

- c) Strukturierte Elternkontakte

Aufgrund des Beobachtungsbogens für die Schüler sollen die Gespräche strukturierter und zielgerichteter durchgeführt werden. Ueber erweiterte Formen der Eltern-Zusammenarbeit sagt das AVO-Modell nichts aus. Mitsprachemöglichkeit, jedoch vor allem Transparenz werden auf Schul- und Versuchsebene durch die Bildung der Elternkommission (nur AVO-Petermoos) und die Teilnahme an Umstufungssitzungen angestrebt.

- d) Kaum veränderte Behördenkontakte

Die Behörde als Aufsichtsorgan erhält durch das AVO-Modell keine eigentliche Modifikation. Die neugeschaffenen Gremien (z.B. Projektgruppe) sind bezogen und begrenzt auf die Versuchssituation. Da jedoch die Behörde bei der Entscheidungsfindung bzgl. Teilnahme am Schulversuch auch beteiligt ist, sind verschiedene zusätzliche Kontakte impliziert.

2. Der AVO ist auf einen Funktionstyp von Schule bezogen, wie wir ihn eher in städtischen Verhältnissen antreffen; als funktional klar differenzierte Institution mit Schwergewicht auf Unterricht und Bildung. Die beiden Begriffe suggerieren Selbstverständlichkeit. Wenn

wir aber akzeptieren, dass ein Lehrer z.B. in einem Dorf auch Integrations- und Innovationsfunktionen (in bezug auf das Dorf!) übernehmen kann, wäre theoretisch doch auch denkbar, dass sich eine Reform auf solche Aspekte beziehen könnte.

Der Verweis auf die Möglichkeit, dass ein Lehrer alles machen sollte, ist zwar eine Wunschformulierung, aber keine Lösung.

2.3 DIE HYPOTHESEN

Die in den bisherigen theoretischen Ausführungen erläuterten Zusammenhänge sollen nun in einigen Hypothesen zusammengefasst werden.

Es wird von folgender Hauptfragestellung ausgegangen:

Gelingt es dem AVO, die Berufssituation bzw. das Berufsverständnis zu verändern und das Innovationspotential des Schulhaus-Kollegiums fruchtbar zu machen und zu erhöhen?

Die eher enttäuschenden Ergebnisse der referierten Untersuchungen (vgl. Teil I, 3) rufen nach einer Schule bzw. Schulreform, die die aufgedeckten Defizite beheben könnte. Der AVO wird verstanden als ein komplexes, integratives Reformmodell mit entsprechenden Veränderungsmöglichkeiten. Aufgrund der Sichtung bestehender Forschungsergebnisse und der formulierten AVO-Konzeptansprüche gelange ich zu Hypothese 1:

Das AVO-Modell impliziert ein bestimmtes Berufsverständnis, das sich differenzierend, komplexitätssteigernd auf die Interaktionsebene Schüler, Kollegen, Eltern und Behörden auswirkt.

Verschiedene Modelle (Gesamtschulen, Team-Kleingruppen-Modelle u.a.) lassen sich theoretisch fassen als systemdifferenzierende Massnahmen im Sinne organisationaler Differenzierung. Aufgrund vorliegender Erfahrungsberichte und dem dicht- und weitgreifenden systemtheoretischen Ansatz LUHMANNs lässt sich Hypothese 2 begründen:

Durch organisationelle Differenzierung des Schulhauses kann das bildungspolitische und pädagogische Bewusstsein und die Innovationsbereitschaft von Lehrern gesteigert werden.

Die Lehrer sind zwar oft überfordert, aber die Belastung allein bewirkt keine Resignation. Gelingt es einer Reform, dem bestehenden Potential an Kompetenz und Engagement Ausdruckschancen zu bieten, ist auch bei Mehrarbeit mit zufriedeneren Lehrern zu rechnen.

Hypothese 3:

Die Berufszufriedenheit ist stärker beeinflusst durch den Grad der Übereinstimmung von Schulrealität und eigenem Berufsverständnis als durch Belastungsaspekte.

Die Geschichte eines Schulhauses ist immer auch eine Anpassungsgeschichte an kontextuelle Bedingungen. Es muss daher interessieren, in welcher Weise die unterschiedlichen kontextuellen Bedingungen der beiden AVO-Gemeinden die Umsetzung der Reform hindern oder fördern.

Dies führt uns zu Hypothese 4:

Unterschiedliche lokale Kontexte begünstigen oder behindern in unterschiedlichem Masse die Realisierung des AVO-Berufsverständnisses.

2.4 ANLAGE DER EMPIRISCHEN UNTERSUCHUNG

In diesem Kapitel soll die Untersuchungsanlage (Design) dargestellt werden. Im ersten Unterkapitel wird begründet, weshalb die Untersuchung auf die beiden AVO-Schulen Buchs-Regensdorf und Glattfelden beschränkt wurde; im zweiten wird das methodische Vorgehen beschrieben und schliesslich folgen Erläuterungen zu Fragebogen, Versuchslehrern, Durchführung und zur Auswertung der Untersuchung.

2.4.1 Die Einzelfallstudien

Es ging einmal darum, zwar theoretisch explizierte, aber relativ unbearbeitete Bereiche zu explorieren. Es bestehen Untersuchungen über Wirkungen bestimmter Kooperationsformen (z.B. über Vorteile der Gruppenarbeit, der Teamstruktur), jedoch kaum solche, die mit sehr spezifischen Hypothesen den Zusammenhang komplexer Schul- bzw. Reformmodelle und der Entfaltung der pädagogisch-sachlichen Eigendynamik abzuklären versucht hätten.

Auch wenn vorgängig Hypothesen formuliert wurden, geht es nicht so sehr um Theoriebildung oder -integration, sondern um das Verstehen von Prozessen. Für ein solches Untersuchungsziel ist die Methode der

Einzelfallstudie geeignet. Sie bietet die notwendige Flexibilität, um viele verschiedene Aspekte eines Phänomens zu berücksichtigen. (KOENIG 1958, S.26ff und S.526ff)

Es geht aber auch darum, unspezifisch formulierte Hypothesen zur Auswirkung der AVO-Struktur zu überprüfen.

"Von unspezifischen Hypothesen sprechen wir, wenn die Forschung noch nicht genügend entwickelt ist, um genaue Angaben über die Grösse des hypothesengemäss erwarteten Zusammenhangs, Unterschiedes oder der Veränderung machen zu können. Hypothesen, die mit dieser Untersuchungsart geprüft werden, behaupten lediglich, dass zwischen zwei oder mehreren Merkmalen ein Zusammenhang besteht, dass sich eine oder mehrere Populationen in bezug auf bestimmte Merkmale unterscheiden bzw. dass zwei oder mehrere 'Behandlungsarten' unterschiedliche Wirkungen haben ..." (BORTZ 1984, S.28)

Die zweite Absicht hätte nahe gelegt, eine Vergleichsuntersuchung mit einer oder mehreren Normalschulanlagen, oder, etwas anspruchsvoller, mit andern Reformtypen (auch wenn diese weniger weitreichende Veränderungen beinhalten würden) anzustreben. Zweifellos hätte dabei die Vielfalt der Fragestellungen eingegrenzt werden müssen.

Da das Untersuchungsziel verschiedene methodologische Vorgehen rechtfertigen würde, muss begründet werden, weshalb im vorliegenden Fall die Beschränkung auf die beiden AVO-Schulen gewählt wurde.

Es war nicht primäre Absicht, durch die Untersuchung generalisierbare Aussagen oder Theoriemodifikationen vorzuschlagen. Sondern es ging darum, für die wissenschaftliche Begleitung des AVO - wie für die beteiligten Lehrer - möglichst präzise und konkrete Aussagen zur Situation der beiden Schulhäuser zu machen. Die Anregung, AVO-Wirkungen auf die Perspektive des Lehrers, seiner veränderten Berufssituation zu legen, ging von den Lehrern selbst aus. Als Resultate wurden zur Diskussion anregende Feedbacks erwartet. Es galt demnach, die Veränderungen der Schule zu verstehen und Zusammenhänge aufzeigen zu können, kausale Interpretationen anzubieten. Dies kann nur geleistet werden durch eine tiefgreifende Analyse einer Schule.

Die vorliegende Untersuchung war eingebettet in die gesamte wissenschaftliche Begleitung des Schulreformkonzepts (vgl. Teil II, 1.6). Vorgegebene Bedingungen mussten deshalb zum Teil akzeptiert werden.

Zum Beispiel bestand der Anspruch, Begleituntersuchungen hätten (im Sinne der Aktionsforschung) auch eine Entwicklungsfunktion. Im weiteren wurde es als nicht opportun beurteilt, einen Vergleich mit einer Normalschule durchzuführen. Die Versuchung, die Ergebnisse als Qualifikation der Lehrer oder als Gesamtevaluation der Reform an sich zu interpretieren, also sozusagen die Konkurrenzsituation zu verschärfen, wurde als nicht unerheblich und bildungspolitisch problematisch beurteilt.

Die Repräsentativität der zwei untersuchten Schulen für die gesamte Population der öffentlichen Schule tritt in den Hintergrund zugunsten des Ziels, Prozesse, Situationsbeschriebe und Einschätzungen in einem exakt beschreibbaren Kontext und unter genau definierten Randbedingungen zu erheben und zu erklären.

Es mussten aber auch forschungs-ökonomische Aspekte berücksichtigt werden. So wusste ich aufgrund früherer Erfahrungen, welche administrativen, materialen und personellen Konsequenzen die Wahl breiter Samples mit sich zieht.

Es war ein methodologischer Entscheid zu fällen unter Abwägung folgender Möglichkeiten:

- | | |
|--|---------------------------------------|
| . grosses Sample | . kleines Sample |
| . Vergleichsuntersuchung | . Einzeluntersuchung |
| . systematische Erhebung | . halbsystematische Erhebung |
| . wenig Detail- und Kontextinformation | . viel Detail- und Kontextinformation |
| . Generalisierbarkeit hoch | . Generalisierbarkeit gering |

Es mag als Nachteil gewertet werden, dass zur Bestimmung des Designs relativ viele vorgegebene Rahmenbedingungen berücksichtigt werden mussten. Andererseits dürfte die Möglichkeit, das Untersuchungskonzept in starkem Masse in die Reformarbeit integrieren zu können, also nicht als Störefried wahrgenommen zu werden, zu einer höheren Qualität und Echtheit der erhobenen Daten geführt haben.

Die Wahl des Forschungskonzeptes sehe ich als einen ersten Schritt auf dem Weg zu präziseren Hypothesen und einer Reformdiskussion, die wieder vermehrt, aber in weniger verklärter Weise, die Möglichkeiten

des Lehrers thematisiert und die nicht vergisst, vorausschauend Neben- und Folgewirkungen von Reformkonzepten bereits ins Gesamtkonzept miteinzubeziehen.

2.4.2 Zur Wahl der Methode

Gemäss der dargestellten Konzeptualisierung sollte die Erhebung Aufschluss zu folgenden Fragen geben: Wie hat sich der AVO auf die Berufssituation ausgewirkt, bzw. wie haben sich die Interaktionen auf den Ebenen Lehrer-Schüler, Kollege, Eltern, Behörden verändert? Wie hat sich das Berufsverständnis (Erwartungen des Lehrers) und die Berufszufriedenheit verändert? Und schliesslich, welche Unterschiede zeigen sich zwischen AVO-G und AVO-P?

Als mögliche Methoden der Datenerhebung wurden in Erwägung gezogen: Beobachtung, schriftliche Befragung, Gruppendiskussion und Interviews.

Die Beobachtung hätte unbestreitbar Vorteile in der Erhebung von Veränderungen des Unterrichts. Die Durchführung wäre jedoch sehr zeitaufwendig. In bezug auf die andern Interaktionsebenen wäre sie praktisch nur für die Kollegeninteraktion anwendbar gewesen und dies eher im explorativen Sinne.

Eine schriftliche Befragung würde einen umfangreichen Fragebogen und eine systematische Auswertung ermöglichen. Diese Methode musste aber ausgeschlossen werden, da die Lehrer die Wichtigkeit des Gesprächs, des sichtbar aktiven Interesses unsererseits betonten. Es kam hinzu, dass sehr spezifische und auch persönliche Fragen beantwortet werden sollten, die erfahrungsgemäss schwieriger schriftlich zu formulieren sind als mündlich zu beantworten.

Der Vorteil der Gruppendiskussion, abgesehen von arbeitsökonomischen Überlegungen, liegt darin, dass bei guter Diskussionsleitung die assoziativen, problemaufreissenden Möglichkeiten einer Gruppe ein adäquates Gesamtbild abgeben können. Zusätzlich lassen sich Konfliktthemen und zum Teil Konfliktbearbeitung recht gut herausschälen. Durch meine Arbeit als Supervisor hatte ich in dieser Hinsicht jedoch schon recht gute Einblicke. Es sollte deshalb vermieden werden, dass die bestehende Psycho-Dynamik des Alltags zu stark die Erhebungssituation beeinflusste.

Angesichts der Differenziertheit der Fragestellung, der relativ kleinen Gesamtgruppe (N = 31) und angesichts der Tatsache, dass ich alle Lehrerinnen und Lehrer durch die Projektarbeit auch persönlich kannte, schien mir das offene Interview die angemessene Erhebungsmethode zu sein.

Das offene Interview ermöglicht eine intensive, ausdrucksstarke und konkrete Selbstdarstellung des Befragten, Rückfragen beider Gesprächspartner, die spontane Konstruktion von Fallbeispielen unter Einbeziehung bereits bekannter biographischer Details. Zudem lassen die im Rahmen des Interviews ablaufenden Interaktionen unmittelbare Rückschlüsse auf einzelne Aspekte des Berufsverständnisses zu. Weiter ermöglichte mir diese Form des offenen Interviews, durch gezielte Rückfragen, Einwände und die Thematisierung konkreter Vorkommnisse möglichst nah an die Lehrer-Realität heranzukommen.

Eine wichtige Rolle beim Methodenentscheid spielte ebenfalls meine relativ breite, zum Teil auch unter schwierigen Bedingungen gewonnene Erfahrung mit Einzelinterviews und Gruppendiskussionen in anderen Evaluationsprojekten.

Um die AVO-bedingten Veränderungen zu erheben, liess ich die Lehrer ihre aktuelle Erfahrung mit ihren früheren Erfahrungen in der Normal- schule vergleichen. Ein Vergleich von zwei, in ein- bis dreijährigem Abstand erhobenen Interviews kam aus arbeitsökonomischen Gründen nicht in Frage. Es hat sich bestätigt, dass das ausführliche Interview und die Atmosphäre des persönlichen Vertrauens durchaus realistische, das heisst relativierte und selbstkritische Beurteilungen ermöglichte.

Die Erhebung der Veränderungen und Beurteilungen erfolgte demnach:

- Aus der je individuellen Lehrerperspektive
- Durch Selbst-Beurteilung der Probanden
- Im Vergleich von aktueller Versuchs- und früher erlebter Normal- schulsituation.

2.4.3 Der Interview-Fragebogen

Der Erstellung des Fragebogens voraus gingen 6 ca. zweistündige Tiefeninterviews. Diese mit Zustimmung der Lehrer tonbandmässig fixierten Gespräche folgten einem problemoffenen Leitschema, das sich auf

die allgemeine Arbeitssituation bezog. Die vollständig transkribierten und qualitativ ausgewerteten Interviews bildeten neben den Erfahrungen der andern wissenschaftlichen Begleiter und der Fachliteratur das Grundlagenmaterial des Fragebogens. Bei der Konstruktion ging es darum, die formulierten Hypothesen aufgrund meiner Strukturierung des Objektbereichs zu operationalisieren. Für die Ueberprüfung der vier Hypothesen formulierte ich 29 Fragen. Diese gliederten sich in 7 Bereiche, nämlich in

- a) Personaldaten
- b) Schüler-Ebene
- c) Kollegen-Ebene
- d) Eltern-Ebene
- e) Behörden-Ebene
- f) Belastung
- g) Orts-Integration.

Der Fragebogen findet sich als Anhang I.

2.4.4 Die Versuchslehrer

Im AVO-Petermoos wurden 22 Lehrkräfte (17m/5w), im AVO-Glattfelden 9 Lehrkräfte (6m/3w) befragt. Mit Ausnahme eines kurz vor der Pensionierung stehenden Lehrers in Glattfelden wurden damit die Kollegien vollständig erfasst.

Die durchschnittliche Dauer der Lehrtätigkeit betrug ca. 9 Jahre für AVO-P-Lehrer, ca. 11 Jahre für AVO-G-Lehrer. (Die relativ jungen Fachlehrerinnen jeweils miteingerechnet.)

In meiner Arbeit sind unter dem Begriff Lehrer immer auch die Lehrerinnen mitgemeint.

2.4.5 Die Durchführung

Die Befragung wurde im Frühjahr 1981 mit allen Lehrern des Schulhauses Hof in Glattfelden, im Schuljahr 1982/83 mit denjenigen des Schulhauses Petermoos-Buchs durchgeführt.

Die Interviews wurden mehrheitlich im Schulhaus, gelegentlich auch zu Hause bei den Lehrern durchgeführt und dauerten in der Regel zwischen 1 3/4 und 2 1/2 Stunden. Einige Interviews dauerten jedoch länger, bis zu 3 oder sogar 4 Stunden. Aufgrund des persönlichen, zum Teil

freundschaftlichen Verhältnisses und meiner Funktion innerhalb des AVO war es nicht möglich, ausführlichere Problemdarstellungen einzelner Lehrer mit einem Hinweis auf den Fragebogen abzublocken.

Ich bin überzeugt, dass die Vertrautheit zwischen mir und den Lehrern gesamthaft einen sehr hohen Grad an Echtheit ermöglichte.

Die Antworten wurden, zum Teil nur stichwortartig, direkt in den Fragebogen eingetragen. Ich wählte diese Form, um eine entspanntere Atmosphäre zu haben als dies bei Tonbandaufnahmen möglich ist und auch aus arbeits-ökonomischen Ueberlegungen. Erfahrungsgemäss benötigte ich für eine Tonbandabschrift die doppelte Dauer des Interviews.

Nach der Durchführung des Interviews wurden die Notizen aufgrund der Erinnerung ergänzt.

2.4.6 Die Auswertung

Es ist einzuräumen, dass strengen Kriterien der Standardisierung aus strukturellen Gründen (Verfahren des offenen Interviews), bezüglich der Reliabilität und Validität aus arbeitstechnischen Begrenzungen nicht oder nur bedingt entsprochen werden konnte.

Als Kontrollmöglichkeit kann angesehen werden, dass ich einerseits über zusätzliche Erfahrungen und Kenntnisse der Lehrer und ihrer Situation verfügte und dass von mir verfasste Zwischenberichte in beiden Schulen Anlass zu Feedback gaben. Eine von den AVO-P- und G-Lehrern verfasste Stellungnahme zu verschiedenen Untersuchungsergebnissen der wissenschaftlichen Begleitung hat unter anderem die von mir formulierten Ergebnisse weitgehend bestätigt.

Die Auswertung folgt im wesentlichen der Reihenfolge der Fragen. Bei Interpretationen wurde versucht, soweit wie möglich den weiter oben erhobenen Anspruch der umfassenden Thematisierung durch Verweis auf entsprechende Ueberlegungen zu berücksichtigen.

Um einen hohen Grad an Anschaulichkeit zu erreichen, werden häufig direkt die Interviewantworten zitiert, wobei die Mundart-Diktion bei der Uebersetzung ins Schriftdeutsche aus Gründen der Authentizität belassen wurde.

Mit dem Vorgehen, die Lehrer möglichst oft selbst durch Zitate zu Worte kommen zu lassen, verbindet sich die Absicht, die Arbeit lesbarer und farbiger zu halten.

3. DIE EBENE LEHRER - SCHÜLER

3.1 VERAENDERUNGEN AUF UNTERRICHTS- UND ERZIEHUNGSANLIEGEN DER AVO-P-LEHRER

Die durch den AVO provozierte Veränderung für die Berufssituation des Lehrers wurde als Intensivierung der Kommunikation charakterisiert.

Wie auf der Ebene der kollegialen Zusammenarbeit oder des Elternkontaktes beinhaltet das AVO-Modell auch Aenderungen der Unterrichtsorganisation (z.B. Stammklassen-, Niveauunterricht), jedoch keine Forderungen an die methodische Gestaltung des Unterrichts oder an die Art und Intensität der Lehrer-Schüler-Beziehung. Wenn dennoch die AVO-Intention als verstärkte Schülerorientierung bezeichnet wird, so deshalb, weil die Forderung der differenzierteren Schülerbeurteilung; durch Beobachtungsbogen, obligatorische Schüler-Einzelgespräche und Gespräche mit Eltern; Folgewirkungen auf den Lehrer-Schüler-Kontakt haben muss. So zwingt die Pflicht zur regelmässigen, argumentativ zu vertretenden Beurteilung der Schüler zu bewusster Beobachtung individueller Lernvoraussetzungen, zu stärkerer Gewichtung sozialer Verhaltensweisen und zur öfteren Thematisierung des Entwicklungsverlaufes.

Ueber die Art der Ausgestaltung der eigendynamisch bedingten Veränderungen auf der Ebene der Unterrichtsmethodik und der allgemeinen Lehrer-Schüler-Beziehung hat der Lehrer zu entscheiden, sich an der eigenen Erfahrung zu orientieren.

Aus diesem Grunde mussten die Fragen zur Berufssituation (Unterrichtsstil, Beziehung zu den Schülern) und zum Berufsverständnis (Unterrichts- und Beziehungsanliegen) offen gestellt werden. Es konnte also nicht z.B. schon eine Dimensionierung nach "demokratisch" und "autokratisch" vorgenommen werden.

Die Auswertung bzw. Strukturierung der Antworten führte zu folgender Gliederung:

- Ansprüche an die Motivation des Schülers
- Ansprüche an die Unterrichtsgestaltung
- Neu-Gewichtung des Erziehungs- und Unterrichtsauftrages.

Die Antworten der Lehrer verweisen auf verschiedene Folgeprobleme der Schülerorientierung. Nach einer kurzen Uebersicht sollen diese eingehender dargestellt und diskutiert werden.

3.1.1 Ansprüche an die Motivation des Schülers

Generell wird Eigenaktivität, mehr Selbstverantwortung gewünscht. Es wurden zu Beginn des Interviews die beiden Fragen gestellt:

"Was freut Dich, bzw. was ärgert Dich bei Schülern am meisten?"

Versucht man die einzelnen Aussagen im AVO-P zu ordnen, ergibt sich in etwa folgende Uebersicht:

bereitet Freude:

Eigenaktivität	11
Initiative	
Selbständigkeit	
Interesse haben	8
ansprechbar sein	
Gegenseitige Achtung	6
Klassengeist	
Fortschritte machen	4
Arbeitshaltung	2

bereitet Aerger:

Abgestumpft	8
unanständig	
Nicht ehrlich	7
Vertrauen missbrauchen	
Einander vertrampen	5
Freiheiten ausnutzen	3
Schwatzen, unmotiviert	4
sein	
Nachlässigkeit	1
(Material nicht haben)	

Es ist klar, dass sich nicht alle Aussagen eindeutig zuordnen lassen; die sich abzeichnenden Schwerpunkte sind jedoch bedeutsam.

Es drückt sich hier indirekt eine starke Erwartung der Lehrer aus, dass die Selbststeuerung der Schüler (im Sinne intrinsischer Motivation) als wichtiges, echt pädagogisches Ziel anzustreben ist, dass offenbar auf autoritäre Normdurchsetzung verzichtet werden sollte. Das hohe pädagogische Bewusstsein, aber auch der Trend zur Ueberforderung der Schüler zeichnet sich ab.

3.1.2 Ansprüche und mehr Flexibilität an die Unterrichtsgestaltung

Generell wird eine höhere Flexibilität des Unterrichts angestrebt. Wer Schülerinteressen und -meinungen ernst nimmt und einbezieht, wer verantwortliches Handeln bewusst üben will, der wird emotional, aber auch bezüglich des Unterrichtsstils offen sein müssen.

Eine durch das Eingehen auf Schüler geprägte pädagogische Praxis entwickelt auch eine eigene Dynamik, die für den Lehrer zu neuen Belastungen führt und die es zudem auch fast verunmöglicht, auf einen alten Bewusstseinsstand bzw. die frühere Praxis zurückzugehen.

Zur Illustration eine Antwort zur Frage: "Hat sich Dein Unterrichtsstil verändert?"

- . Ja, ganz sicher. Ich unterrichte weniger frontal, mache mehr Gruppenarbeit, mehr Projektunterricht. Ich bin mehr auf Schüler eingegangen wegen der Beobachtungsbogen und Elterngespräche. Das gibt auch im Unterricht Veränderungen. Ich sehe die Schüler individueller. Ich erteile viel bewusster Unterricht, frage mich: Ist das sinnvoll oder nicht? Das gibt Belastung wegen der Verunsicherung.

Von 22 Lehrern haben 14 die Frage nach der Aenderung des Unterrichtsstils oder der Beziehung zu den Schülern bejaht, 3 verneint und für 5 war dies schwierig zu beurteilen.

Insbesondere Antworten auf die Frage: "Gibt es Anliegen, Ideen, die Du noch nicht oder zu wenig realisieren kannst?" verdeutlichen den Wunsch nach mehr Flexibilität und methodischer Vielfalt.

- . Ja, z.B. Selbständigkeit beim Arbeiten; da fehlen mir aber z.T. die didaktisch-methodischen Kenntnisse. Möchte eher projektbezogen arbeiten, das ist z.T. schwierig wegen des Stundenplans.
- . Ich möchte mehr aktuelle Dinge machen, heraus aus dem Schulhaus. Aber man hat zu wenig Zeit oder scheut den Aufwand. Eine Einführung in Zusammenarbeit (Gruppenarbeit) haben wir Seklehrer eigentlich nie erhalten. Generell bieten wir zu wenig Arbeitstechniken für Schüler. Die Mitarbeit der Eltern im Unterricht wäre auch wünschbar.
- . Ich möchte eigentlich einen Unterricht, bei dem Schüler mehr mit Eigenerfahrung lernen können, z.B. mit Wochenprogramm und Hilfe nur wenn notwendig. Wir haben zu wenig Gelegenheit, mit Schülern praktisch zu arbeiten. In der Werkstatt erhält der Schüler rasch Feedback, im Positiven wie im Negativen.

Bei der Frage nach nicht realisierten Anliegen beziehen sich 12 von 22 Lehrern auf den Aspekt der Flexibilität, der methodischen und organisatorischen Offenheit.

3.1.3 Neugewichtung des Erziehungs- und Unterrichtsauftrages

Pointiert lässt sich die Veränderung formulieren: Mehr Erziehen - weniger Stoff. Ich will nicht unterstellen, es handle sich hier um einen Gegensatz. Dennoch ist anzunehmen, dass jeder Lehrer sich jeden Tag mehrmals entscheiden muss, wie weit und in welcher Weise er auf

soziales Geschehen reagieren und Einfluss nehmen will. Und weil die Lektionen nicht einfach verlängert oder die Hausaufgaben aufgestockt werden sollen, sieht man sich eben doch oft vor die Entscheidung gestellt: Verhalten oder Stoff.

- Beim Stoff habe ich mehr Mut zu streichen, abzubauen. Ich gehe viel weniger nach Präparation Schule, gehe flexibler auf Schüler ein.
- Der Unterricht wurde viel offener, ich schaue weniger auf den Stoff; sehe viel mehr den Schüler, seine Probleme, was er denkt, was er fühlt. Das hat sich sicher auch aufgrund der Beobachtungsbogen und des Zeugnisses verändert.

Zwischen "Verhalten" und "Stoff" eine ideale Balance zu definieren, ist wohl kaum möglich. Es dürfte schwierig sein, innerhalb des Lehrerteams dazu einen verbindlichen Konsens herzustellen. Das wäre auch nicht klug, da die Gewichtung sinnvollerweise auf die jeweilige Klassensituation Rücksicht zu nehmen hat.

Im folgenden dazu zwei eher gegenteilige Ansichten:

Zu wenig "Verhalten":

- Ich leide immer noch unter Stoffdruck. Ich möchte vermehrt Zeit haben für Erziehungsaufträge, soziales Verhalten, Lerntechniken. In SWG z.B. mache ich stofflich weniger als früher in zwei Stunden. Ich frage mich, was ich hier schulen will, z.B. Nachschlagen in Lexika, schwieriger Zeitungstext bearbeiten, Gruppenarbeit schulen.

Zu wenig "Stoff":

- Der Stoff wird immer weniger wichtig als das Verhalten. Ich werde teils dazu gezwungen, teils ist es auch mein Anliegen. Im Moment gibt es eine starke Gewichtung des Verhaltens u.a. im Französisch. Ich wurde immer sicherer im Stoff, somit konnte ich mehr auf Verhalten achten. Z.B. bemerkte ich, dass Schüler nicht beobachten können.

Zwischen Sekundar- und Reallehrern lassen sich bezüglich der Unterrichts- und Beziehungsanliegen nur geringe Unterschiede feststellen.

3.2 VERAENDERUNGEN AUF UNTERRICHTS- UND ERZIEHUNGSANLIEGEN DER AVO-G-LEHRER

3.2.1 Ergänzungen und Vergleich mit AVO-P-Lehrern

Bei diesem kleineren Kollegium von 9 Personen (6m/3w) lassen sich auch Veränderungen in Richtung Schülerorientierung feststellen, jedoch in geringerem Ausmass. Bei der Frage nach Situationen, die Aenger

bereiten, beziehen sich 7 Lehrkräfte, z.T. im Zusammenhang mit anderen Kritiken, auf unordentliches, nicht gewissenhaftes Verhalten. Während also im Petermoos-Kollegium in erster Linie Passivität, Vertrauensmissbrauch und unsoziales Benehmen gerügt werden, sind es hier vor allem Regel- und Normverstösse.

Eine Dimensionierung der Anliegen nach "Unterrichtsflexibilität" und "Erziehung statt Stoff" liesse sich nicht rechtfertigen. Dagegen wird ebenfalls das Ziel der Eigenaktivität und Selbstverantwortung betont. Fünf Lehrkräfte nennen als Situationen, die sie freuen würden, vertrauensvolle und persönliche Kontakte zu Schülern.

Die Frage nach der Veränderung von Unterrichts- und Beziehungsstil durch den AVO wird von drei Lehrern verneint, von drei weiteren bejaht. Allerdings bezeichnet einer aus der letzteren Gruppe die Veränderung als negativ; er hätte früher eher noch intensivere Kontakte gehabt. Die restlichen 3 Lehrkräfte konnten die Frage nicht beantworten, weil sie als Junglehrer über keine andere Lehrerfahrung verfügt haben.

Als typisch für Unterrichtsstil und Schülerkontakt werden einerseits wiederum das konsequente Verhalten hervorgehoben, andererseits von den drei jüngsten Lehrern die gute Gesprächsatmosphäre betont. Unsicherheiten oder Ambivalenzen, wie sie im AVO-P bezüglich Durchsetzen und Gewährenlassen geäußert werden, sind im AVO-G nicht genannt worden. (Vgl. dazu 3.3.1)

3.2.2 Interpretation der Unterschiede zwischen AVO-P und AVO-G

Wie lassen sich die Unterschiede zwischen den beiden Schulhäusern erklären?

Eine grosse Rolle spielt zweifellos die Grösse bzw. Kleinheit des Kollegiums. Wenn man im AVO-G die beiden Fachlehrerinnen und die beiden jungen, neuen Lehrkräfte wegzählt, dann bleiben im Jahr der Erhebung noch fünf Lehrer mit mehrjähriger Erfahrung. Welchen Einfluss hat nun die Grösse eines Kollegiums auf dessen Innovationsbereitschaft?

Eine Gruppe von dieser Grösse erträgt keine Untergruppen. Im Falle, dass solche existieren, dürften sie permanent ein Problem bilden. Für ein Kollegium dieser Grösse ist es kaum möglich, wahrscheinlich auch nicht sinnvoll, die gewachsenen Beziehungsstrukturen plötzlich durch eine Organisationsstruktur zu ersetzen. Das heisst natürlich nicht, dass keine Unter-Arbeitsgruppen (z.B. SWG) gebildet werden können. Nur besteht die Gefahr, dass die zu bewältigenden Arbeiten innerhalb der bisherigen Begegnungsgelegenheiten erledigt werden, also z.B. in der Pause, zwischen Tür und Angel. Das hat zur Konsequenz, dass weiterhin die individuellen Anliegen und Eigenheiten der einzelnen Lehrer im Zentrum der Wahrnehmung und Kritik stehen. Man diskutiert kaum über die Funktion von Teams, über Sitzungsstile und Verfahrensfragen, sondern vor allem über das Verhalten und die Ansichten der Kollegen.

Ein Ausdruck dieser Individualisierung zeigt sich in der Erfahrung, dass in Gesprächen zwischen den Mitarbeitern der wissenschaftlichen Begleitung im Falle des AVO-P häufig Bezug genommen wird auf die einzelnen Teams oder die Schulleitung, im Falle des AVO-G aber praktisch immer von einzelnen Lehrern die Rede ist.

Es ist anzunehmen, dass unter solchen Bedingungen die Lehrer weiterhin ihre Sicherheit in der eigenen Erfahrung und Situationsdeutung suchen. Für Unterrichtsstil und Schülerkontakt fühlt man sich selbst verantwortlich, verspricht sich nicht allzuviel aus Diskussionen mit Kollegen. Und der Erfahrungsaustausch geschieht wegen der räumlichen Nähe und Ueberblickbarkeit beiläufig, ohne spezielle Thematisierung.

Auf den Einfluss der kontextuellen Situation (mittelgrosses Dorf) wird im Zusammenhang mit der kollegialen Zusammenarbeit näher eingegangen.

Die hier kommentierten Ergebnisse, die eine wesentlich geringere Veränderung im Vergleich zum AVO-P vermuten lassen, müssen insofern relativiert werden, als dieses Kollegium schon während einiger Jahre in einem anderen Schulversuchsprojekt (Wahlfachsystem im 9. Schuljahr)⁴³⁾ mitgearbeitet hat und durch diesbezügliche Diskussionen, Planungsarbeiten und Aussenkontakte für verschiedenste bildungspolitische und pädagogische Fragestellungen sensibilisiert worden ist.

43) Vgl. als Evaluation zu diesem Schulversuch: BIEG/GERBER, Zürich 1978. (Lizentiatsarbeit)

Von etwa der Hälfte des Kollegiums wird angegeben, dass AVO-spezifische Massnahmen wie Beobachtungsbogen und die Besprechung mit dem Schüler, zu einer intensiveren Lehrer-Schüler-Beziehung geführt hätten.

- . Man beschäftigt sich vielmehr mit den Schülern, der Kontakt ist intensiver geworden. Das macht die Arbeit natürlich auch interessanter.
- . Wegen der Qualifikationsgespräche nimmt man den Schüler ernster. Mir ist bewusster geworden, was ich will von der Schule; welche Beziehungen ich zu Schülern will.
- . Seit dem AVO gehe ich individueller auf Schüler ein. Weil ich einen Bericht schreiben muss, denke ich, oh - was schreibe ich auch über diesen Knaben, dieses Mädchen? Ich muss mehr auf die Person eingehen als früher.

Bei einer durchschnittlichen Orts-Amtdauer von 11 Jahren, was den bestandeneren Teil des Kollegiums betrifft, existiert eben eine so starke gemeinsame Geschichte, dass man sich legitimiert fühlt, Reformmassnahmen und Intentionen, vor allem wenn es sich noch um eine Versuchssituation handelt, an die eigenen Bedürfnisse und Bedingungen anpassen zu können. Im Gegensatz dazu konnte im Falle des AVO-P das Kollegium mit Beginn des Projektes in einer neuen Schulanlage neu gebildet werden. Dadurch ergab sich für diese Lehrer eher der Zwang, sich an das Modell zu adaptieren.

3.3. PROBLEME DER REALISIERUNG

3.3.1 Die Spannung zwischen Durchsetzen und Gewährenlassen

Die vorgenommene Dimensionierung des geäusserten Berufsverständnisses bezeichne ich zusammenfassend als Schülerorientierung⁴⁴⁾.

Interesse, Bedürfnisse und spezifische Bedingungen der Schüler sollen direkt Inhalt und Verlauf des Unterrichts beeinflussen. Der Schüler wird nicht einfach als Empfänger unterrichtlicher und erzieherischer Massnahmen verstanden, sondern als Mitgestalter, aber auch als Mitverantwortlicher.

44) Man könnte auch von Klientenorientierung sprechen (vgl. dazu HOLZAPFEL 1975: "Der Klient darf nicht nur Objekt professionellen Handelns sein. Er muss auch eine Chance haben, seine Bedürfnisse mitartikulieren zu können." (S.32)

Diese Ziele sind nur realisierbar, wenn der tägliche Umgang zwischen Lehrer und Schüler eine neue Qualität erreicht.

Hinter der Interviewfrage: "Was würdest Du als typisch für Deinen Unterrichtsstil, für Deinen Kontakt zu den Schülern bezeichnen?", stand die Absicht, Aufschluss über die konkrete Umsetzung des Berufsverständnisses im unterrichtlichen Handeln zu erhalten und zwar in einem bilanzierenden Sinne. Stattdessen bezogen sich die Antworten fast ausschliesslich auf die Art der Durchsetzung der Lehrerintention, was impliziert, dass nach wie vor ein recht starker Interessenunterschied zwischen Lehrer und Schüler wahrgenommen wird. Damit ist bereits auch auf die Realisierungsschwierigkeit verwiesen.

Es ist interessant, dass sich eigentlich alle Interviewten bei der Frage, was typisch sei für ihren Unterrichtsstil und die Beziehung zu den Schülern, sich auf das Spannungsverhältnis von Gewährenlassen und Durchsetzen bezogen haben!

Die Hälfte der Lehrer des AVO-P beurteilt den eigenen Umgang mit diesem Konflikt selbstkritisch.

Bei den Antworten der andern Hälfte wird fast durchwegs festgestellt, eine Balance gefunden zu haben. Es wäre sicher nicht statthaft, den letzteren nun Ueberheblichkeit und den andern Unvermögen zu unterstellen. Die Frage zielte ja nicht direkt auf eine kritische Selbsteinschätzung. Diese Unterscheidung wurde hier dennoch vorgenommen, um die Bedeutsamkeit dieses Balanceproblems zu unterstreichen. Im übrigen kann die Einschätzung auch je nach Klassenzug sich unterscheiden. Im folgenden zitiere ich einige Antworten zur Frage: "Was würdest Du als typisch für Deinen Unterrichtsstil, für Deinen Kontakt zu den Schülern bezeichnen?" Es sind jene Aeusserungen vorangestellt, die eine eher gute Bewältigung des angesprochenen Spannungsverhältnisses ausdrücken:

- . Ich sehe mich verhältnismässig streng, im Sinne von straffer Führung, nicht repressiv, im Sinne von: klare Grenzen setzen, gewisse Verhaltensregeln durchsetzen. Ich bemühe mich um Humor in jeder Stunde.
- . Ich bin ausgeglichen, mit Geduld. Sehr seriös nehme ich meine Berufspflichten wahr. Ich präpariere gut und habe so dann genügend Zeit für die Schüler. Konsequenter bin ich, kann aber auch Fehler zugestehen.

- . Ich müsste trennen: äusserlich gebe ich z.T. autoritär Schule. Die Schüler wissen, woran sie sind. Ich glaube, sie müssen lernen, sich einzuordnen (Gegenkraft zu Konzentrationsschwäche). Der Visitor charakterisierte mich einmal mit "sehr bestimmt" und "klare Anweisungen". Ich spreche aber auch über Wichtiges, sage, wenn mich etwas mag, z.B. als sie den Pfarrer fertig machten. Ich arbeite auch auf Gefühlsebene, spreche direkt Enttäuschungen an.
 - . Im allgemeinen herrscht bei mir eine relativ lockere, lustige Atmosphäre (Eltern haben's gesagt). Ich habe nicht Angst, sie würden ausflippen. Ich bin stark führend, möchte gewisse Normen setzen. Das Schwatzen unterbinde ich, indem ich sie darauf anspreche, aber ich thematisiere auch meine Strenge.
-
- . Relativ spontan gebe ich Schule. Ich habe Mühe, mich an den Lektionsplan zu halten, lasse mich auch z.T. zu stark ablenken. Ich vergesse etwa auch, Kontrollen durchzuführen; das stinkt mir aber auch. Ich kontrolliere jetzt einfach einzelne schwierige Schüler. Die Schüler würden vielleicht sagen, ich sei zu stur. Ich werde wütend, wenn ich ausgenützt werde.
 - . Mein Stil ist zu wenig systematisch. Ich bin flexibel, gehe auf spontane Wünsche ein, ich kann umstellen. Ich habe auch Schüler gern, die sich ähnlich spontan verhalten. Die Schüler finden mich streng, haben einen gewissen Respekt, wegen des Alters vermutlich.
 - . Ich unterrichte führend, leitend, zugleich sehr persönlich, offen; versuche bestmöglich auf Kinder einzugehen mit der Gefahr, dass ich das nicht schaffe.
 - . Einerseits bin ich flexibel und schülernahe, aufgestellt, auf der anderen Seite stur. Ich habe immer mindestens zwei Mathe-Niveaus; es läuft immer mit dem einen besser. Wenn es nicht so gut geht, bin ich sturer mit der Organisation, ziehe dann etwas durch und bin nachher aber auch kaputt.

3.3.2 Schwierige Schülerorientierung im Unterricht

Wer die weiter oben angesprochenen Bildungsziele (Eigenaktivität, Selbstverantwortung usw.) anstreben will, hat sich die Konsequenzen bewusst zu machen. Er gewährt Offenheit im Gespräch wie auch im Unterricht und ist bereit, sich als Person einzubringen (das was TAUSCH als Dimension der "Echtheit" bezeichnet). Immer hat man dabei als Lehrer mit der Schwierigkeit umzugehen, dass jeweils in guten Treuen verschiedene Verhaltens- und Reaktionsweisen unter den Kollegen denkbar und pädagogisch vertretbar sind.

Es wird darum gehen, einen eigenen Stil zu finden, der dem Schüler Vertrauen gibt (im Sinne von: "Man weiss bei ihm, woran man ist."),

trotzdem aber offen bleibt (im Sinne von: "Man kann immer mit ihm reden."). zu dieser Stil-Findung trägt viel bei, wenn es unter Kollegen Erfahrungsaustausch und Diskussionen gibt, auch wenn diese manchmal als hart empfunden werden. Misstrauen und Aversionen entstehen in diesen Diskussionen oft deshalb, weil ein gegenseitiger Anspruch, es gleich machen zu müssen, unterstellt wird.

Die hier ausgewerteten Interviewantworten, aber auch eigene Beobachtungen führen zur Annahme, dass Schülerorientierung im Einzelgespräch kaum Schwierigkeiten bereitet, im Unterricht jedoch methodisch weniger gut bewältigt wird. Vielleicht wird von Lehrern zuwenig beachtet, dass Offenheit im persönlichen Gespräch meist gut gelingt, weil es einer natürlichen Alltagssituation entspricht.

Offener oder schülerorientierter Unterricht dagegen muss nicht nur gewollt, sondern auch organisiert werden. Dazu braucht es methodisches Wissen und einige Erfahrung⁴⁵⁾.

Die meisten Lehrer sind sich der eigenen Grenzen der Qualifikation bewusst und betonen auch die Notwendigkeit der Fortbildung. Aufgrund dieser Gespräche hat der Verfasser dreimal Unterrichtsbesuche angeboten und acht Lehrer einmal oder zweimal besucht und anschliessend Unterrichtsbesprechungen durchgeführt.

Bei der Frage nach noch zu wenig realisierten Anliegen beziehen sich im AVO-P mit Abstand am meisten Nennungen auf methodische und organisatorische Flexibilität (12 von 22) und verbesserte Sozialkontakte zu und zwischen Schülern (9). Es wird hier bei einigen die Erfahrung mitgeteilt, dass Massnahmen der Binnendifferenzierung (z.B. auch Projektunterricht) natürlichere und echtere Sozialkontakte ermöglichen.

Zweifellos muss die hohe Bewertung der Flexibilität aber auch gesehen werden als Reaktion auf den reformbedingten Zwang, vermehrt gemeinsame und verbindliche Termine und Stundenpläne berücksichtigen zu müssen.

3.3.3 Ueberforderung der Schüler

Wie bereits erwähnt, spricht aus den Interviewaussagen ein Berufsverständnis, das Erziehung und Unterricht nicht gleichsetzt mit Stoffvermittlung und Sich-Unterziehen, ausgerichtet auf Selektion und Anpassung.

45) Dazu VOHLAND 1981, mit weiteren Literaturangaben.

Als Praxisbericht vgl. dazu ROTHWEILER 1983 und BIEG/GERBER 1980.

Wird diese Haltung von den Schülern honoriert? Wenn Lehrer ihren Beruf mit hohem Engagement ausüben, erwarten sie auch vom Schüler eine engagierte und offene Haltung. Sie sind enttäuscht, wenn Schüler anders reagieren. Das wirkt belastend. Die Lehrer formulierten diesbezügliche Erfahrungen in folgender Weise:

- . Mich ärgert Minimalismus; Schüler, die geistig abwesend sind, vor allem im Französisch, wenn etliche einfach dasitzen. Das stört mich sehr, wenn sie pampig sind, absolut unansprechbar, wenn es an Anstand fehlt, z.B. wenn sie schon beim Verteilen der Blätter buh rufen.
- . Mich enttäuscht sinnlose Destruktivität in bezug auf Schule, Sachen, mich selbst oder andere Schüler; Vandalismus mit Rücksichtslosigkeit und Aggressivität.
- . Mich ärgert, wenn sie abgelöscht sind; aber das ärgert mich eigentlich nicht, das macht mich eher traurig.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht gilt jedoch zu bedenken, dass der Schüler zum Lernen und zur Identitätsbildung Erfahrungsräume braucht, was miteinschliesst, dass er Fehler machen, mal über die Schnur hauen, sich innerlich zurückziehen darf.

Jene Lehrer, die ihre Wahrnehmungen und Interpretationen vor allem auf die dreijährige Entwicklungsphase während der Oberstufe beziehen, dürften hier eine höhere "Frustrationstoleranz" haben und vielleicht auch ihre Nerven schonen.

- . Mich freut die Arbeit über drei Jahre; mich fasziniert, den Schüler in seiner schwierigen Pubertätssituation zu begleiten.
- . Mich freut der Fortschritt, den ich sehe zwischen Eintritt und Austritt bzgl. sozialem Verhalten.

Eine hohe Erwartung, die wahrscheinlich immer zu einem Teil enttäuscht werden muss, äussert sich im Bestreben, im Schüler mit zunehmenden Alter einen Partner zu sehen:

- . Bei 3.Klässlern habe ich den Plausch, wenn sie mir als Partner begegnen, diskutieren und argumentieren können; halbwegs erwachsene Leute sind.

Wie gut man das auch immer anpackt, man darf nicht übersehen, dass der Schüler in seiner Schüler-Rolle (als Lernender, als zu Beurteilender) bleibt und dies oft mit andern Bedürfnissen als es sich die Pädagogik wünscht. Gespräche mögen noch so gut verlaufen, Unter-

richtsstunden noch so attraktiv gestaltet sein, irgendwann wird Leistung gefordert und beurteilt werden müssen⁴⁶⁾.

TOBLER schrieb unter anderem in seinem Bericht zur "Situation der AVO-Schüler"⁴⁷⁾: "Die anzunehmende grössere 'Vertrautheit' zwischen Lehrer und Schüler in den oberen Klassen führt nicht zur erwarteten emotionalen Entspannung. Dies wird teilweise verständlich, wenn man sich die unzähligen Frustrationen vorstellt, die ein schwächerer Schüler im Laufe der Jahre erlebt und deren Ursache er grossenteils im Lehrer sieht. Damit im Zusammenhang steht die Annahme gewisser Schüler, die ihn betreffenden Lehrererwartungen seien überwiegend negativ, was in einzelnen Items anklingt. Eine solche Annahme kann dem Schüler aufgrund der Erfahrungen u.U. immer mehr als berechtigt erscheinen. Es ist ausserdem zu erwähnen, dass die Entwicklung der Schüler mit zunehmendem Alter in Richtung kritischer Distanz geht, was auch zu vermehrten Konflikten führen kann."

Es kommt hinzu, dass in der Regel Schüler in ihrem Verhalten sich ebensosehr den Kameraden verpflichtet fühlen wie dem Lehrer, dass Profilierung etwa auch durch Konfrontation zum Lehrer erreicht werden will⁴⁸⁾; zumindest jedenfalls ein Problem doppelter Loyalität besteht.

46) Vgl. dazu die Untersuchung von ADICK u.a. 1980, in der das emotionale Defizit der Beziehungsstruktur als Auswirkung institutioneller Determinanten interpretiert wird. Der Pädagoge wird durch den Beurteiler desavouiert. (Vgl. dazu Zusammenfassung von SCHMIED in "Die Deutsche Schule", Heft 4, 1982.)

47) Interner Bericht der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion, Zürich 1982.

48) Vgl. dazu die empirische Untersuchung von RUCHT 1979, S.88: "Schüler mit hoher Ich-Identität tendieren zur Nonkonformität. Dies kann durch ihr hohes Selbstvertrauen und durch ihre interne Kontrolle bedingt sein, die eine offensive Auseinandersetzung mit den von ihnen nicht akzeptierten Meinungen und Erwartungen begünstigen und aussichtsreich erscheinen lassen. Es ist zu vermuten, dass solche Schüler eher negativ auffallen."

3.4 DAS AVO-MODELL UND SEINE WIRKUNG AUF DAS PAEDAGOGISCHE BEWUSSTSEIN UND VERHALTEN

3.4.1 Schülerorientierung und ihre Konsequenzen

Es zeigt sich deutlich, dass die Realisierung des AVO-Modells bzw. die verstärkte Orientierung am Schüler zu einer Steigerung des pädagogischen Bewusstseins und damit auch zu einer Steigerung von Ansprüchen verschiedenster Art geführt hat. Wir nehmen an, dass der höhere Grad an Sensibilität sinnvoll und erwünscht ist, um die Aufgaben der Volksschule besser erfüllen zu können.

Das Problembewusstsein drückt sich aus durch eine differenziertere Wahrnehmung des Unterrichts, bzw. auch der Beziehung zu den Schülern.

- Gemeinsame Planungs- und Zielvorgaben führen zu einer bewussteren Wahrnehmung der Diskrepanz zwischen Absicht und Erreichtem.
- Zielreflexionen finden häufiger statt und machen bewusst, dass vieles auch anders gewichtet werden kann.
- Der Wunsch, die eigene Wirkung im Unterricht besser zu kennen, verstärkt sich.
- Die Mängel der eigenen Qualifikation werden stärker bewusst.

Dass diese komplexere Sichtweise als zusätzliche Belastung empfunden wird, erstaunt kaum. Nachstehend unterscheide ich verschiedene Belastungsaspekte, wie sie sich in der konkreten AVO-Situation ergeben und illustriere sie mit Aussagen von AVO-P-Lehrern.

Zeitliche Aufwendungen für die neuen Pflichten

- . Das Qualifikationssystem bringt enorme Belastungen. Diese zeigen sich nicht nur in den Besprechungen mit Schülern, z.T. habe ich länger als eine Stunde, sondern auch in der Vorbereitung und Korrektur. Die Besprechungen mit den Eltern beanspruchen am Anfang viel Zeit, später weniger.

Der Druck, sachbezogen und überlegt zu argumentieren

- . Umstufungskonferenzen können auch belastend sein. Es liegen beispielsweise jetzt zwei Rekursanträge vor im Zusammenhang mit Abstufungen, die ich vorgeschlagen habe. Da muss man ganz genau überlegen, was man der Konferenz sagen wird.

Der Druck, sich mit Fremd- und Selbstkritik auseinanderzusetzen, sich neu zu orientieren

- Stark ins Gewicht fällt die Verunsicherung bezüglich des eigenen Schullebens. Man weiss nicht mehr, ob man es richtig macht, wenn man vor der Klasse steht, wenn man ein Schülergespräch führt. Man muss seine Stellung dauernd in Frage stellen, denn man muss mit den Kollegen zusammenarbeiten. Es zeigen sich dann z.B. andere Ansichten bei der Stoffauswahl.

Der Druck, mehr Termine als früher beachten zu müssen, sich auf verschiedene Schüler- und Lehrergruppen einzustellen. Besonders ausgeprägt erfahren dies die Fachlehrer

- Der psychische Stress steht für Fachlehrer im Vordergrund. Er muss bei 3 Generationen soundsoviele Termine einhalten. Gemeinsame Termine zu finden für irgendwelche Anlässe ist auch immer schwierig. Oft muss ich Niveausitzungen abhocken. Wenn ich jede Qualifikation durchlesen würde, dann wäre ich bald eine Leiche.

Der Druck, der durch gestiegene Eigen- und Fremderwartungen entstanden ist

- Als Belastung wirkt sich aus, dass man viel problembewusster Schule hält. Man ist distanzierter gegenüber sich selbst. Die eigentliche Vorbereitung fällt eher kürzer aus. Oft wünschen wir, wir könnten wieder normal Schule geben. Auf der andern Seite können wir uns das aber gar nicht mehr vorstellen.

3.4.2 Folgeprobleme der Schülerorientierung für den Lehrer

Unterschiedliche Formulierungen der Unterrichts-, vor allem aber der Beziehungsanliegen legen nahe, zwei Arten von Schülerorientierung zu unterscheiden.

Die einen Lehrer sehen dieses Anliegen als Teil ihrer Lehrerrolle, als normalen pädagogischen Auftrag; die andern als umfassenderes, auch persönliches Anliegen.

Hierzu zwei Interviewauszüge (AVO-G):

Schülerorientierung
als Teil der Rolle

- Der Lehrer muss zugeben können, dass er nicht alles weiss, dass er auch mal einen Fehler macht. Ich möchte angstfreie Atmosphäre und doch Klima, das guten Unterricht erlaubt.

Schülerorientierung
als persönliches Anliegen

- Wenn sie in mir nicht nur den Lehrer sehen, sondern auch den Menschen. Wenn ich also nicht nur die Rolle spielen muss, sondern als Person erlebt werde ... Wenn sie von eigenen Problemen erzählen.

Man könnte vielleicht auch unterscheiden zwischen einem vorwiegend pädagogischen und einem vorwiegend persönlichen Lehrer-Schüler-Verhältnis. Diese Unterscheidung soll nicht dazu dienen, die Lehrer dem einen oder andern Typ fest zuzuordnen zu können, sondern sie soll ein Spannungsverhältnis erhellen, dem der eine Lehrer stärker ausgesetzt sein mag als der andere.

Das eine Verständnis sieht das erzieherische Moment vor allem in der Begegnung, in der Qualität der Interaktion. Begriffe aus der Humanpsychologie und der Gruppendynamik markieren diese Auffassung.

In letzter Radikalität könnte Austauschbarkeit der Rollen von Lehrer und Schüler postuliert werden; allerdings mit der vielleicht unbedachten Konsequenz, den Begriff Erziehung nicht mehr abgrenzen und legitimieren zu können. In abgeschwächter Ausprägung führt dieses Verständnis zur Betonung der Eigenverantwortlichkeit des Schülers bzw. zur Lernbereitschaft des Lehrers.

Das andere Verständnis versteht Erziehung als Einflussnahme mit begründbaren Zielentscheidungen. Individuelle Bedingungen des Schülers und seiner Situation sind wichtig für die Gestaltung des Unterrichts und der Beziehung, allerdings unter Mitberücksichtigung der Bedingungen der andern Schüler, bzw. der Klasse und des Lehrplans.

Um die Folgeprobleme dieser beiden Haltungen besser aufzeigen zu können, ist es notwendig, die verschiedenen möglichen Begegnungsorte von Lehrer und Schüler zu unterscheiden. Ich spreche dabei von Schule als Ganzes, Unterricht und persönlicher Begegnung. Bei den folgenden Überlegungen beschränke ich mich auf die beiden letzteren Begegnungsorte.

Im Unterricht, der sich zur Hauptsache mit der ganzen Klasse und in einem Raum abspielt, begegnen sich Schüler und Lehrer vor allem in ihren Rollen; Handeln und Urteilen beziehen sich auf die Perspektive des Unterrichtsthemas, des Unterrichtsarrangements. Auch wenn individuelles Befinden thematisiert wird, z.B. im Sinne der TZI-Regel "Störungen haben Vorrang", geschieht dies im Hinblick auf ein störungsfreies Mitarbeiten am Thema. Die Lehrer handeln im Unterricht vor allem aufgrund ihres Verständnisses der "Lehrerrolle", weniger als "Person". Der Adressat bleibt vorwiegend die Klasse; man zieht es vor, persönliche Gespräche ausserhalb der Stunden zu führen. Die Quali-

tät des Unterrichts ist bedingt durch die Fähigkeit, die vielfältigen und widersprüchlichen Ansprüche methodisch-didaktisch zu bewältigen, eine befriedigende Balance zu finden⁴⁹⁾.

Als persönliche Begegnung bezeichne ich jene Situationen, in denen man sich - auch wenn man über die Arbeit und nicht direkt über die Beziehung spricht - vor allem am Gegenüber orientiert. Je mehr dabei von Lehrer wie Schüler die eigene Geschichte, das eigene Denken und Fühlen transparent werden, umso persönlicher würde man den Kontakt nennen. Die Qualität der Interaktion misst sich an der Echtheit. Andererseits wird man auch verletzlicher; Ablehnungen können stark treffen, treffen hauptsächlich die Person, weniger oder nicht die Rolle.

Durch die Unterscheidung der Schülerorientierung als Teil einer Rolle oder als persönliches Anliegen und der Unterscheidung der Begegnungsorte in Unterricht und persönliche Begegnung lässt sich folgende Matrix erstellen:

Schülerorientierung als

	Schülerorientierung als	
	Persönl. Anliegen	Teil der Rolle
Begegnungsorte	persönl. Begegnung	a) Als Person in der persönl. Begegnung c) Als Lehrer in der persönl. Begegnung
	Unterricht	b) Als Person im Unterricht d) Als Lehrer im Unterricht

Sie kann uns helfen, die Ergebnisse im Hinblick auf Realisierungsschwierigkeiten der Lehrer genauer zu interpretieren.

a) Als Person in der persönlichen Begegnung

Die Schülerorientierung gelingt hier gut bei entsprechender Einstellung, Spontaneität und Fähigkeit zur Empathie. Erfahrungen aus dem persönlichen Alltag sind durchaus übertragbar. Es besteht allerdings die Gefahr, dass die Offenheit eine Intensität erreicht, wo man in Hilfestellung und emotionaler Verarbeitung überfordert wird.

49) Zum Balance-Anspruch bezüglich der Konfliktstruktur der Lehrerrolle vgl. REINHARDT 1978.

- . Ein Schüler kommt zu mir nach Hause und stellt mir seine Freundin vor. Es freut mich auch, wenn sie über Probleme sprechen. Es wird erst eine Belastung, wenn schwere Schüler-Probleme auftauchen, z.B. Selbstmordgedanken.

b) Als Person im Unterricht

Die Schülerorientierung im Unterricht gelingt hier nur, wenn neben der entsprechenden Grundhaltung methodische und psychologische Erfahrungen vorhanden sind, da es immer um das Finden eines Mittelweges geht, der verschiedene Bedingungen und Ansprüche respektiert.

- . Ich suche viel das Gespräch, nicht mit der ganzen Klasse, eher mit einzelnen Schülern ...
Bei Gruppenunterricht funktionieren einzelne Gruppen nicht.
Ich bin jetzt etwas vom Gruppenunterricht abgekommen.

c) Als Lehrer in der persönlichen Begegnung

Die Schülerorientierung gelingt hier im Gespräch mit einzelnen Schülern oder Schülergruppen nur insoweit, als es sich um ein Anhören oder um eine schulbezogene Beratungs- und Hilfssituation handelt. Schüler und Lehrer bleiben auch in dieser Situation in ihrer Schul-Rolle.

- . Ich will gar nicht so viel Kontakt. Ich würde es etwas merkwürdig finden, wenn 13jährige Mädchen mir ihre Sorgen mitteilen möchten.

d) Als Lehrer im Unterricht

Diese Schülerorientierung gelingt gut, sofern Unterrichtserfahrung vorhanden und der Lehrer fähig ist, für Schüleranliegen offen zu sein, ohne die Steuerung des Unterrichts zu verlieren.

- . Ich bin ziemlich konsequent, kann fordern, aber auch gut auf Schüler eingehen. Ich habe ziemlich viel Geduld und fühle mich sehr wohl im Unterricht, ob alleine oder zu zweit im Team-Teaching.

Erfahrung im AVO-P

Schülerorientierung als "persönliches Anliegen" tritt in stärkerem Masse auf als im AVO-G. Abgesehen von den Lehrerantworten bestätigen dies hin und wieder Besucher dieses Schulhauses, denen die Spontaneität und Direktheit der Schüler auffallen.

Als Probleme ergeben sich die Tendenz zur Ueberforderung der Schüler bzgl. Einsichtigsein und Selbstverantwortung; für den Lehrer die Schwierigkeit, die entstandene Dynamik im Unterricht zu bewältigen.

Erfahrung im AVO-G

Die Schülerorientierung hat sich nicht direkt in einer neuen Qualität der Begegnung ausgedrückt, was nicht heisst, dass die diesbezüglichen Wahrnehmungen nicht differenzierter geworden wären. Junge Lehrkräfte, die sich für eine "Schülerorientierung als Anliegen" ausgesprochen haben, sind in der Zwischenzeit anderweitig engagiert. Die Abgänge liegen aber nicht etwa in negativen Erfahrungen begründet. Es darf angenommen werden, dass neue Lehrer wiederum, auch bei pointierter Gewichtung der Schülerorientierung voll akzeptiert werden, solange nicht der Anspruch erhoben wird, die sich eingespielten Verständnisse und Verhaltensweisen des Kollegiums zu ändern, bzw. indirekt zu qualifizieren.

Was den Wunsch nach auserschulischen Kontakten mit Schülern betrifft, so überwiegt in beiden Schulhäusern klar jenes Anliegen und Bedürfnis, das Schule und Privatleben klar trennen will. Es ist erstaunlich, wie eindeutig und zum Teil pointiert die Lehrer in dieser Frage Stellung bezogen haben.

Es ist allerdings anzufügen, dass die Befürworter auserschulischer Kontakte nicht einfach mit jenen Lehrern identisch sind, die eher der Gruppe "Schülerorientierung als Anliegen" zugeordnet sind. Vor allem für Lehrkräfte mit anderweitigen Engagements und Familie ist dies eher eine Frage der eigenen Psychohygiene als des Berufsverständnisses.

Beurteilung des AVO

Es ist zu vermuten, dass eine Schülerorientierung, die sich als Teil der Rolle versteht, tendentiell weniger Folgeprobleme aufwirft als der andere Orientierungstyp. Das hängt damit zusammen, dass die Art und Weise wie die Organisation(Schule) Probleme wahrnimmt, aufgreift und behandelt, dazu führt, dass der Schüler jeweils nur in Teilaspekten wahrgenommen wird, eine Vollthematisierung eigentlich nur im Negativen, als Fall, möglich wird⁵⁰⁾.

50) Vgl. zu dieser Problematik RUMPF 1976.

Aufgrund verschiedener Ergebnisse dürfen wir annehmen, dass die AVO-Massnahmen eine komplexere Wahrnehmung des Schülers durch den Lehrer wie auch komplexere Beziehungsmuster und Reaktionsweisen begünstigen. Insbesondere der Einzelkontakt erhält starke Strukturierungshilfen durch Beobachtungsbogen, Zeugnis und obligatorisches Gespräch. Kollektive Begegnungsmöglichkeiten dagegen werden nicht in dieser Dichte strukturiert. Die Ausgestaltung der Projektwoche z.B. bleibt Sache der Lehrerteams.

Für die Unterrichtssituation sind im Sinne von methodischen und psychologischen Hilfestellungen keine Massnahmen vorgesehen.

Das ist an und für sich auch verständlich, hätte doch eine AVO-Reform, die zusätzlich noch explizit den Unterricht verändern möchte, weder bildungs- noch standespolitisch eine Realisierungschance.

Ich meine aber, dass Projektverantwortliche die Pflicht haben, latente Wirkungen in ihrer Dynamik zu begreifen, diese auf die Gesamtkonzeption zu beziehen und entsprechende Hilfestellungen und Fortbildungsangebote vorzusehen.

3.4.3 Folgeprobleme der Schülerorientierung für den Schüler

Wenn es zutrifft, dass verstärkte Schülerorientierung durch den AVO stimuliert, bzw. verlangt wird, dann bedeutet das für den Schüler auch mehr Entfaltungs- und Reaktionsmöglichkeiten. Es werden mehr Erfahrungsräume erschlossen wie z.B. vielfältigere Beziehungen zu Lehrern, heterogene Sozialkontakte unter den Schülern, mehr Verantwortungsbereiche etc.

Wo aber vielfältiges Verhalten möglich ist, stellt sich die Frage nach der Orientierung; jetzt aus der Schülerperspektive gedacht.

Aufgrund der Erfahrungen aus andern AVO-Untersuchungen dürfen wir annehmen, dass die Schüler die Tatsache, durch verschiedene Lehrer unterrichtet zu werden, nicht als einen Nachteil erleben; eher das Gegenteil trifft zu. Es wird auch als erstrebenswertes Ziel betrachtet, wenn die Schüler lernen, sich auf verschiedene Lehrerpersönlichkeiten einzustellen. Mit unterschiedlichen Reaktionsweisen konfrontiert, sind sie eher gefordert, sich in die Sichtweise des Lehrers einzufühlen, also jene Fähigkeit zu üben, die als Empathie bezeichnet wird.

Eine gute Balance in diesem Spannungsverhältnis von Ein- und Mehrlehrersystem wäre vielleicht dadurch charakterisiert, dass der Schüler sich nicht fixieren muss auf einen Lehrer (im Sinne von: Es ist abwechslungsreicher, und wenn ich den Zugang zum einen nicht finde, dann hat es noch andere), dass er sich andererseits auch wieder geborgen und sicher fühlt (im Sinne von: Man weiss was gilt in unserem Schulhaus, und ich habe meinen Vertrauenslehrer.

Ich nehme an, dass die beschriebene "Schülerorientierung", also das Bemühen um angemessene Reaktionen auf individuelle Bedingungen, das Zustandekommen von übergreifenden Normen im Vergleich zur traditionellen Schule erschwert. Gibt es in den AVO-Schulhäusern genug schulhaustypische Normen, an denen sich die Schüler bewusst oder unbewusst orientieren?

Die geäußerten Erwartungen nach Selbstverantwortung und Eigenständigkeit wurden als hoch bezeichnet. Es ist zu fragen, in welcher Weise die Schüler erfahren, was die Lehrer darunter verstehen. Sind die Lehrer hier transparent und deutlich genug? An welchen konkreten Erwartungen orientiert sich der Schüler, wenn er selbstverantwortlich handeln soll? Es leuchtet ein, dass eine Norm wie Pünktlichkeit relativ einfach transparent gemacht werden kann. Die Konkretisierung von Selbstverantwortung dürfte schwieriger sein. In der Regel sind es Rituale oder Tabus (hier im positiven Sinne verstanden), in denen zentrale Erwartungen sozusagen zu einer Symbolhandlung verdichtet sind.

Die vielzitierte amerikanische Studie von RUTTER u.a.⁵¹⁾ hat den zentralen Einfluss des "Geistes" oder "Ethos" einer Schule auf ihren Erfolg nachzuweisen versucht. Nach diesen Ergebnissen muss es einer Schule Anliegen sein, das Gemeinsam-Verbindende sichtbar oder doch spürbar zu machen und zwar konstant. Die AVO-P-Lehrer, die in starkem Masse die Notwendigkeit der Konsequenz betonen, scheinen eine Erfahrung zu machen, die diese Sichtweise bestätigen könnte.

51) Für die Unterschiede in Schulleistungen und Sozialverhalten ausschlaggebend war nach RUTTER das "Ethos" der Schule. Schulen mit formulierten, nicht notwendig hohen, aber ernstgenommenen Lernansprüchen, mit hoher Stundenzahl und sorgfältiger, gemeinsamer Planung des Unterrichts durch die Lehrenden hatten die geringsten Ausfallquoten, wenige Schwänzer, eine freundliche, geordnete Atmosphäre. Erkennbar war dieses "Ethos" z.B. daran, dass die Lehrer den Unterricht pünktlich begannen und dass formale und informale Lernformen deutlich voneinander unterschieden wurden. Disziplinar-massnahmen, insbesondere unofficial physical punishment verschlechterte das Verhalten der Schüler. Ermutigung und Lob nah an der Unterrichtstätigkeit verbesserte die Lernerfolge und das Verhalten. (RUTTER 1980)

Wenn die Schüler im Alter der Sekundarstufe I selbst diese Orientierungsschwierigkeiten spüren, so kann kaum erwartet werden, dass sie in moderater Weise mit diesem Unbehagen in einen Diskurs mit den Lehrern treten; abgesehen davon, dass es keine AVO-Gremien mit Schülerbeteiligung gibt. In aller Regel dürften sich Probleme als Protest, Nichtbeachtung von Geboten und andern Formen des Widerstandes zeigen.

Deshalb stellt sich selbst auch für die liberalste Schule die Frage, wie mit Schüler-Widerstand, mit Schüler-Neins umgegangen wird.

Es ist zu akzeptieren, dass gerade bei einer liberalen Schulführung die adäquate Reaktion auf Schülerwiderstand die vielfältigen Randbedingungen der einzelnen Situationen beachten muss. Damit wird aber eben das Reagieren schwierig. Man müsste sich vorerst bewusst machen, dass es im Prinzip 3 Reaktionsmöglichkeiten gibt:

1. akzeptieren (übersehen, laufen lassen)
2. thematisieren (bewusstmachen, aushandeln)
3. sanktionieren (aufgreifen, durchsetzen).

Das Problem besteht nun darin, dass wahrscheinlich in jedem Konfliktfall in guten Treuen jede der drei Reaktionsweisen begründbar wäre. Und diese Problematik, die unabhängig vom konkreten Fall besteht, hat schon manche Diskussion in Lehrerteams schwierig gemacht. Je nachdem, nach welchem Paradigma sich ein Lehrer gerade orientiert, kann die Interpretation eines Verhaltens sehr unterschiedlich ausfallen.

Nehmen wir das Beispiel, dass ein Lehrer durch einen Schüler massiv kritisiert bzw. abgelehnt wird. Der psychoanalytisch orientierte Lehrer deutet es als Übertragungsproblem, ein anderer aufgrund seiner entwicklungspsychologischen Denkweise sieht es als förderlich für des Schülers Identitätsbildung, ein dritter deutet das Verhalten lerntheoretisch als Imitationslernen und findet es deshalb wichtiger, in diesem Zusammenhang den Umgang der Lehrer zu thematisieren als den Schüler zu bestrafen. Es ist anzunehmen, dass es für ein Lehrerteam schwierig ist, sich zu einer einheitlichen Sicht durchzudiskutieren. Aber je offener man übereinstimmende und divergierende Erwartungen besprechen kann, desto eher dürfte es dem Kollegium gelingen, einen konsistenten Stil zu etablieren. Und vielleicht sollte man die Diskussion nicht abhängig machen vom Auftreten heisser Konfliktfälle.

Fragen zur Diskussion in den Lehrerteams könnten etwa lauten:

Bei welchen Normen/Verhaltensweisen finde ich es wichtig, dass sie im Schulhaus (oder im Team) gleich gehandhabt werden?

Wo habe ich das Gefühl, da müsse ich bezüglich des Schülerverhaltens etwas auslöffeln, das mir eigentlich der/die Kollege/in eingebracht hat?

Kenne ich die Erwartungen (Lob und Kritik) meiner Kollegen(innen) an meinen Erziehungs- und Unterrichtsstil?

Wo bin ich echt bereit, mein Verhalten der Mehrheitsmeinung unterzuordnen und wo nicht? (Wo habe ich das schon gemacht?)

Eine Frage, die sich ebenfalls auf die Orientierungsmöglichkeit des Schülers bezieht, ist jene, ob die Schüler genügend Widerstand erleben. Wie aus verschiedenen Lehreräusserungen deutlich wird, muss man seinen eigenen Stil erst wieder finden. Vielleicht fühlt man sich etwa auch von einer unausgesprochenen Norm gestossen, alle Konfliktsituationen besprechen zu müssen, für alles Verständnis zu haben.

Man könnte sich hier mal die Frage stellen: "In welchen Bereichen, in welchen Situationen erleben und erfahren unsere Schüler ein klares 'Nein'?" (Es muss ja nicht gleich auch noch eine Ohrfeige absetzen.)

. Wenn sie frech sind gegenüber mir und untereinander, das ärgert mich. Mir ist das wichtiger als Stoff. Ich gab auch mal eine Ohrfeige; es gibt Dinge, die man nicht mehr besprechen, diskutieren kann.

"Schul-Geist" und "Tabu-Bereiche" verweisen auf die Notwendigkeit, in gewissen Bereichen gleicher Meinung zu sein oder wenigstens gleich zu handeln. Im AVO "geht man einander etwas an". Begriffe wie Autonomie und Zwang oder Solidarität und Individualität markieren das angesprochene Spannungsverhältnis.

Die hier diskutierte, durch meine Untersuchung zwar nicht belegbare Orientierungsschwierigkeit für die Schüler dürfte, sofern sie zutrifft, nicht unabhängig vom AVO-Modell gesehen werden. Es gibt verschiedene Mittel, Orientierung zu ermöglichen. Es können dies z.B. sein: Tradition, charismatische Führung, eine in sich geschlossene Ideologie bzw. Erziehungsauffassung.

Struktur allein jedoch bietet noch wenig Orientierung. Die AVO-Zielsetzungen bleiben auf einem stark formalen Niveau; so z.B. die Einlösung der Absicht nach sozialer Integration durch klassenübergreifenden Niveauunterricht in Mathematik und Französisch. Die Frage, wie zu

sozialer Integration erzogen werden soll, wie sie fruchtbar gemacht werden könnte, wird durch das AVO-Modell nicht beantwortet.

Wenn die hier beschriebenen Probleme aber erkannt und der Wille und die Fähigkeit zu schulhausspezifischer Bewältigung vorhanden sind, könnte vielleicht gerade diese Offenheit des Modells ihr pädagogisches wie auch politisches Ueberleben sichern.

4. DIE EBENE LEHRER - KOLLEGE

4.1 VERAENDERUNGEN DES KOLLEGIALEN KONTAKTES DER AVO-P-LEHRER

4.1.1 Die Zusammenarbeit in den verschiedenen Gremien

Im AVO ist die Zusammenarbeit der Lehrer zum Teil organisatorisch abgestützt. Im Versuchslehrerkonvent (VLK) sind sämtliche Lehrkräfte versammelt, etwa zwei bis viermal pro Semester. Er dient dem Informationsaustausch, aber auch der Meinungsbildung und Entscheidungsfindung. Im Team treffen sich die Lehrer eines Schülerjahrgangs, in der Regel wöchentlich, besprechen die laufenden Probleme oder diskutieren auch allgemein pädagogische oder didaktische Fragen. Es ist der eigentliche Ort der inhaltlichen Auseinandersetzung. Es gibt auch eine Schulleitung; sie leistet im wesentlichen nebst administrativen Pflichten Entscheidungs- oder Diskussionsvorbereitung und pflegt Aussenkontakte. Die beiden Schulleiter, je ein Sek- und Reallehrer, treffen sich in der Regel wöchentlich zusätzlich zu einer Sitzung mit den Teamleitern. Schliesslich gibt es noch eine sogenannte Koordinations-sitzung, ebenfalls wöchentlich, in der die Mathematik- und Französischlehrer inhaltlich ihren Niveauunterricht koordinieren. Für die Arbeit in diesen Gremien werden Schulleiter um 7 Unterrichtsstunden pro Woche entlastet; die übrigen Lehrer mit 2 bzw. 3 Stunden bei Teilnahme an Koordinationssitzungen.

4.1.1.1 Der Versuchslehrerkonvent (VLK)

Die Erfahrungen werden kontrovers beurteilt. Allgemein wird aber anerkannt, dass es innvoll ist, ein Gesamtgremium zu haben. Die Grösse im Petermoos (20 - 30 Lehrer) führt dazu, dass jeweils nur wenige ihre Meinung äussern und dass das Bemühen der Schulleitung, die Sitzungen speditiv zu führen, leicht als Manipulationsversuch interpretiert wird. Akzeptiert man, dass es sich hier um eine allgemeine Spannungssituation handelt, die in unterschiedlichsten Organisationen beobachtet werden kann, so darf zusammenfassend gesagt werden, dass sich dieses Gremium bewährt.

Ich habe einige Male in den Sitzungen die Ambivalenz bezüglich der Funktion und Kompetenz der Schulleiter gespürt in dem Sinne, dass man um eine zügige Sitzungsarbeit und pünktlichen Sitzungsschluss froh war, andererseits der Steuerungsweise der Leiter misstraute.

Obwohl von Verschiedenen gewünscht, dürften inhaltlich differenziert geführte Diskussionen unter breiter Beteiligung sehr schwierig sein. Ich habe einmal angeregt, nach wichtigeren Sitzungen durch eine "Blitzlicht-Runde" jedem Teilnehmer wenigstens die Möglichkeit einer kurzen Stellungnahme ohne Diskussion zu ermöglichen. Das einfache Instrument hat sich bewährt und wird noch heute regelmässig angewendet.

Mit Erfolg hat man in vermehrtem Masse bei geeigneten Themen einen Teil der Sitzung durch die Arbeit in Untergruppen aufgegliedert.

4.1.1.2 Das Team

Es war zu erwarten, dass auch für innovationsfreudige Lehrer eine relativ enge Zusammenarbeit in Teams von 6 bis 8 Lehrern nicht ohne Probleme ablaufen würde.

Das gemeinsame Projekt und die Pflicht zu regelmässigem Kontakt löste zum Teil eine Dynamik aus, die einzelne Teams an den Rand der Belastungsfähigkeit brachte.

- . Vor 6 Jahren war das eigentlich eine Katastrophe. Es kamen Individualisten zusammen; dann bildeten sich zwei Pole.
- . Wir sind ein schwieriges Team. Im ersten Jahr hatten wir gewaltige Auseinandersetzungen. Das führte bis zu Ueberlegungen nach Kündigung oder doch Teamwechsel. Wir sind extrem verschiedene Typen.
- . Das sind unterschiedliche Welten im Schulegeben; die prallen dann im Team aufeinander.

Trotzdem haben alle drei Teams überlebt. Harte Auseinandersetzungen führen eben nicht nur auseinander; sie bieten Darstellungsmöglichkeiten, sie ermöglichen und binden Gefühle, sie helfen den eigenen Standpunkt klären.

- . Das Team, aber auch das Kollegium bindet, integriert, aber es fesselt auch, es beschäftigt einen dann noch. Einen stillen Druck spürt man dann eben doch wieder.

- . Bei neuen Ideen muss man sehr gut argumentieren, damit sie einem abgekauft werden; sonst wird es nicht ernst genommen. Es tut nur gut, weil ich lernen muss, auch etwas einstecken zu können. Andererseits macht man auch etwas gemeinsam, man trägt gemeinsam.
- . Man kann dort alles herauslassen, was einen beschäftigt, den Kollegen Schwierigkeiten auf den Tisch legen. Das ist für mich wichtig. Ich habe von den Diskussionen irrsinnig profitiert, von Reallehrern und jüngeren Lehrern. Seine Ueberzeugung auch mal rechtfertigen müssen, das ist natürlich auch ein bisschen eine Belastung.
- . Unser Team funktioniert wie ein Team funktionieren sollte. Nicht nur schulische Probleme, auch Persönliches diskutieren wir; das kann man auch nicht trennen.
- . Ehrlichkeit mir und den anderen gegenüber ist mir wichtig, damit man auch Probleme äussern kann.
- . Bei uns wird zum Teil eine sehr klare Sprache gesprochen in den Sitzungen. Aber auch nach harten Auseinandersetzungen spricht man im Lehrerzimmer wieder miteinander. Man muss Auseinandersetzungen annehmen und austragen.

Trotz einzelner Vorbehalte stellt das Team jenen Ort dar, wo man sich integriert, gestützt und informiert fühlt. Ehrlichkeit und Offenheit sind möglich.

- . Wir sind ein irrsinnig grosses Kollegium; es ist toll, wie wir Konflikte verdauen und aufschaffen.
- . Ich bin nicht mehr allein verantwortlich für meine Schüler. Das ist ein wichtiger Grund, weshalb ich gerne im Versuch bin. Ueberlastet bin ich nur bezüglich der Zeit.
- . Die Integration funktioniert innerhalb des Jahrgangs. Im Team fühle ich mich wohl. Ein Problem besteht für die Fachlehrer; man müsste schauen, dass sie in einer Generation fest zugeteilt sind.

Vor allem für Fachlehrer, insbesondere für Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen bietet sich im Team die Möglichkeit, aus der üblichen Randposition herauszukommen. Sie haben z.T. die Möglichkeit, selbst ihr Team zu wählen, da sie in der Regel in mehr als einem Schülerjahrgang unterrichten.

- . Das Team ist sehr wichtig. Man ist dadurch auch umfassend informiert. Ich weiss, was in Deutsch, Mathe oder SWG läuft. Wenn ich den Ueberblick nicht hätte, wäre ich garantiert nicht akzeptiert als Fachlehrerin.
- . Ich fühle mich wohl in diesem Team. Eine gewisse Spontaneität ist vorhanden. Die Zusammenarbeit finde ich gut. Man wird akzeptiert. Ich habe den Raum, den ich möchte. Es ist kein Kafichränzli, man arbeitet recht intensiv.

Die Tatsache, dass die Teams trotz schwieriger und schwierigster Phasen der Zusammenarbeit (je nach Team unterschiedlich) überlebt haben und beibehalten werden, mag nebst dem Verantwortungsbewusstsein aller Beteiligten darin liegen, weil das Team ein Subsystem des Kollegiums geblieben ist und somit in zerfahrenen oder blockierten Situationen andere Integrations-, Diskussions- und Einflussebenen bestehen bleiben: persönliche Einzelkontakte, Versuchslehrerkonvent, Schulleitung usw.

Ein permanenter Konflikt dürfte darin bestehen, dass einerseits über den Stellenwert der Thematisierung von Beziehungsfragen, andererseits zwischen der Diskussion von pädagogischen Grundsatzfragen und der gemeinsamen praktischen Konzept- oder Vorbereitungsarbeit kein Konsens erreicht worden ist.

. K und H wollen immer über Grundsätzliches, über Gott und die Welt diskutieren, ein anderer will Praktisches. Was machen wir mit solchen verschiedenen Interessen?

Es ist sicher nicht leicht, hier eine gute Balance zu finden, abgesehen davon, dass persönliche Bedürfnisse oder aktuelle Bedingungen des Projekts sich auch ändern können.

In jedem Team wurde die Erfahrung gemacht, dass sich die verschiedenen Ansprüche mit der Zeit einigermaßen einpendeln. Das mag mit der Zeit auf Kosten der Dynamik eines Teams gehen. Doch die selbstkritische Haltung dürfte gross genug sein, um die eigene Gruppen-Entwicklung zu thematisieren.

. Jetzt haben wir einen Status gefunden, ein gewisses Arrangement. Es ist ein gegenseitiges Akzeptieren. Man tabuisiert einiges, hält sich auch in den Rollen fest. Ich gehe trotzdem gern ins Team.

4.1.1.3 Koordinationssitzung und Umstufungskonvent

Die Koordinationssitzungen in Mathematik, Französisch und zeitweise auch im Musisch-Technischen Bereich (MTB) werden fast einstimmig als sehr nützlich und unumgänglich beurteilt. Es scheint, dass eine Sitzung mit klar umschriebener Thematik, in diesem Fall inhaltliche Koordination zur Ermöglichung der Durchlässigkeit, einfacher zu gestalten ist und durch ihren unmittelbaren Praxisbezug zu Engagement und Durchhalten motiviert. Auch der Umstufungskonvent, in dem die Teams die Leistungsveränderungen der Schüler diskutieren, wird schon eher

als Belastung empfunden, aber durchwegs für unumgänglich erklärt. Da man in dieser Sitzung über Umstufungsanträge zuhanden der Umstufungskonferenz (Entscheidungsorgan mit Lehrern der betroffenen Schüler, je ein Vertreter der Behörde und des Projektstabes und (nur im AVO-P) ein Elternvertreter), entscheiden muss, wird eher eine formelle Leitung und Diskussionsführung praktiziert.

• Ich finde sie langweilig, langatmig und mühsam. Es gibt viele Schüler, die einen nichts angehen (d.h. die man nicht selbst unterrichtet, der Verfasser). Aber man muss dieses Instrument beibehalten.

Bei beiden Gremien zeigt sich, dass im Laufe weniger Jahre sich eine einigermaßen befriedigende Handhabung einspielt. Man ist auch bereit, individuelle Bedürfnisse und Motivationen in bezug auf das Gesamtmodell zu relativieren, Erwartungen entsprechend anzupassen.

4.1.1.4 Die Schulleitung

Das Schulsystem des Kantons Zürich kennt keinen eigentlichen Schulleiter. Normalerweise versieht an den staatlichen Schulen ein sogenannter Hausvorstand das Amt eines administrativen Leiters.

Eine differenziertere Schulstruktur, wie sie der AVO darstellt, verlangt eine Schulleitung mit spezifischen Kompetenzen. Die interne Funktion umfasst administrative Arbeiten, Einhaltung von Terminen und Leitung der Lehrerkonvente; der Schulleiter wird angesprochen wegen verschiedenster Probleme, entwirft den Stundenplan u.a.m. Neben eher administrativen und integrativen Aufgaben übernimmt die Schulleitung auch eine Aussenrolle, indem sie die Kontakte zu regionalen und kantonalen Behörden pflegt, insbesondere zur Versuchsleitung, die durch die Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion wahrgenommen wird.

Im AVO-P sind es je ein Real- und ein Sekundarlehrer, die gemeinsam die Funktion ausüben. Sie treffen sich einmal pro Woche zusammen mit den Leitern der Teams, ansonsten sprechen sie sich laufend ab während der täglichen Begegnungsmöglichkeiten. Zur Ausübung ihrer Funktion werden sie wöchentlich um sieben Unterrichtslektionen entlastet. Der erste Wechsel des Leiterteams hat 1983 nach acht Amtsjahren stattgefunden. Die Wahl wurde durch das gesamte Lehrerteam selbst vorgenommen. Es sind jedoch weder die Wahlkompetenz noch die Amtsdauer klar geregelt.

Befragt nach ihren Erfahrungen äussern beide Leiter, dass für sie diese Arbeit befriedigend verlaufen ist, dass sie sich akzeptiert fühlen und dass sie eine 2er-leitung einer Einzelleitung vorziehen.

Trotz der Einführung der Funktion des Schulleiters kann wenig befohlen werden; es wird abgesprochen, diskutiert, ausgehandelt. Die Struktur trägt relativ wenig, bleibt im grundgenommen auch etwas Professionsfremdes. Status kann nicht einfach abgeleitet, er muss erarbeitet werden.

Gute Konsensarbeit berücksichtigt zwar individuelle Motivationen und Bedürfnisse, sie fordert aber auch ihre Zeit. Die Steuerungs- bzw. Einflussmöglichkeiten der Schulleitung legitimieren sich durch einen erfolgreichen Verlauf der Zusammenarbeit.

- . Unsere Entscheidungsfindung, das ist nicht etwas, das man von Anfang an hatte, das hat sich so eingespielt. Es ist ganz wichtig. Das ist also etwas, das gewachsen ist und nicht etwa befohlen wurde. Lehrer führen ist etwas vom schwierigsten, ja, das ist so, man muss vom ursprünglichen Lehrer ausgehen, der wir alle gewesen sind; nämlich der kleine König im Schulzimmer, dem niemand dreingeredet hat.

Ein Schulleiter formuliert die Erfahrung wie folgt:

- . So wie es sich jetzt mit den VLK eingespielt hat, sind die meisten einverstanden; auch mit der Regelung, dass gewisse Dinge in der Teamleitersitzung vorbesprochen werden. Wir können bei einer Konventsdauer von zwei Stunden nicht noch in Untergruppen diskutieren. So kämen zwar mehr Leute zu Wort, aber wir wären dann mit gewissen Entscheidungen zu spät, und das wäre viel schlimmer. Ich habe die undankbare Aufgabe, am Ende eines Konvents zu einem Entscheid zu kommen. Bei einem Sitzungsleitungswechsel bestünde die Gefahr, dass der Betreffende diese Verantwortung nicht übernehmen würde.

Aufgrund theoretischer Ueberlegungen ist anzunehmen, dass die Aussenrolle weniger Probleme bereitet als die Innenrolle. Als Beispiele einer Problemsituation, die die Integrationsfunktion betrifft:

- . Durch den Versuch kommt man sich schon näher; private Probleme werden stark in die Schule hineingetragen. Wieweit soll man jetzt die Probleme besprechen? Soll man es in den Konvent bringen oder totschweigen?

Es scheint den beiden Schulleitern gut gelungen zu sein, trotz widersprüchlichen Erwartungen der Kollegen in ihrer Funktion erfolgreich zu sein. Ob ihnen dies wegen oder trotz der AVO-Struktur gelungen ist,

bleibt schwer zu sagen. Die Widersprüchlichkeit der Funktion selbst (Leiter unter Kollegen) wie auch die ambivalenten Erwartungen der Kollegen (z.B. bei speditiver Diskussionsleitung: Lob wegen Zeitgewinn einerseits, Verdacht auf Manipulationsversuch andererseits) verlangten zur erfolgreichen Amtsführung viel Fingerspitzengefühl.

Die Frage der optimalen Schulleitung wurde bis jetzt noch zu wenig gestellt. Man vertraut vorläufig auf die positive Erfahrung.

4.1.2 Informelle Kontakte

4.1.2.1 Die freiwillige Zusammenarbeit

Ich fragte die Lehrer: "Mit welchen Kollegen diskutierst Du oder arbeitest Du auch ausserhalb der Pflichtkontakte zusammen?"

Als Beispiele für Gesprächs- oder Zusammenarbeitsthemen gab ich als Stichworte zum Beispiel "Unterrichtsmethoden", "Einzelne Schüler" usw. vor; am Ende einer Reihe von 6 Themen noch den Bereich "Privates".

Im Durchschnitt werden durch die Lehrer 3,2 Kollegen regelmässig kontaktiert, wobei die Kontaktbreite von 0 bis 7 Kollegen reicht. Am häufigsten (8x) sind es 3 bis 4 Kollegen. Zusätzliche Gespräche über Privates werden im Durchschnitt mit 1 Kollegen realisiert (Kontaktbreite 0 bis 4).

Diese Zahlen sind schwierig zu interpretieren, da leider nicht mit einem Normal-Kollegium verglichen werden kann. Zieht man die intensive Teamarbeit in Betracht, dürfte diese Interaktionsdichte als recht hoch bezeichnet werden.

Eine Kreuztabellierung nach Teams zeigt die starke Tendenz, auch ausserhalb der Pflichtkontakte vorwiegend mit Teamkollegen zusammenzuarbeiten.

Genannte

		I	II	III
<u>Nennende:</u>	I	14	3	6
	II	2	17	5
	III	9	7	14

Erläuterung: (als Beispiel)

Aus Team I nennen ein oder mehrere Lehrer total 3 Kontaktpersonen aus dem Team II.

Unterscheidet man dieselben Angaben nach Lehrertyp (Real/Sek.), Hand-
arbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen nicht mitgezählt, ergibt
sich folgende Verteilung:

		freiwillige Kontakte total	davon privat
<u>Reallehrer</u>	Real	8	2
Kontakte zu	Sekl.	16	5
<u>Sek.lehrer</u>	Real.	16	10
Kontakte zu	Sekl.	17	9

Es zeigt sich deutlich, dass bei der Wahl der Kontakt-Partner der Schultyp keine Rolle spielt. Es ist nun das Team, das eine Zusammen-
gehörigkeit definiert. Obwohl in der Befragung mehr Sekundarlehrer
als Reallehrer befragt wurden (10 zu 8), ist dennoch die durch die
Reallehrer angegebene Zahl privater Kontakte erstaunlich, insbesonde-
re die relativ schwache Interaktionsdichte der Reallehrer unterein-
ander. Ich wage hier keine Interpretation, denn ich stelle mir vor,
dass nur weitere Erhebungen mit andern AVO-Schulen ähnlicher Grösse
näheren Aufschluss geben könnten.

4.1.2.2 Die Veränderung der informellen Kontakte

Zu diesem Aspekt wurde folgende Frage gestellt: "Haben sich Deine
persönlichen Beziehungen zu einzelnen Kollegen seit der Teilnahme am
Versuch verändert?"

Wenn die Antworten nach 3 Ausprägungen der Beziehungsintensität un-
terschieden werden, ergibt sich folgende Verteilung:

eher intensiver geworden	14
etwa gleich geblieben	5
eher weniger intensiv geworden	2

Von den 14 Antwortenden im Bereich "intensiver" gaben 3 Lehrer an,
es hätten sich Beziehungen positiv aber andere auch negativ entwikkelt,
3 Lehrer gaben nur negative Entwicklungen an.

Es zeigt sich hier, dass die Verpflichtung zur Zusammenarbeit allgemein die Interaktionen intensiviert und die Beziehungen sich verändern können. Offenheit führt eben nicht nur zur Bestätigung einer kollegialen Harmonie, sondern auch zu sichtbarem Dissens. Innerhalb des relativ grossen Kollegiums ist es jedoch möglich, einzelne Beziehungen etwas erkalten zu lassen, ohne damit permanent Unbehagen oder Konfliktatmosphäre zu verbreiten.

4.1.3 Emotionale Integration

Mit der Frage: "Wie fühlst Du Dich innerhalb des Kollegiums?" wurden die Lehrer angehalten, einen Gesamtvergleich zwischen Erwartung und Realität, sozusagen eine Gesamtbilanz vorzunehmen.

Bei der Auswertung entschied ich mich aufgrund der Antworten und unter Berücksichtigung meiner persönlichen Kontakterfahrungen für eine Zuordnung nach einer 5-stufigen Skala und erhielt folgende Verteilung:

Befinden innerhalb des Kollegiums:	sehr gut	7
	gut	10
	es geht	4
	nicht so gut	1
	schlecht	-

Die Gesamtbilanz scheint sehr positiv. Eine Zuordnung ist selbst für die Lehrer nicht leicht, weil sie aufgrund der Projekterfahrung zwei verschiedene Erwartungshorizonte haben. Eine erste Beurteilung fällt häufig recht skeptisch aus, weil die spezifischen Erwartungen an die Kollegialität stark gestiegen sind. Hingegen fällt ein Vergleich mit einem früheren Normal-Kollegium, mit einer Ausnahme, positiv bis sehr positiv aus.

Der spontane Eindruck, den man als Aussenstehender bei einem Besuch im Lehrerzimmer hat, bestätigt diese gesamthaft positive Bilanz. Das Lehrerzimmer hat auch hier Erholungsfunktion, doch zwingt die komplexe Organisation und Zusammenarbeit zu unzähligen kleineren und grösseren Absprachen, Mitteilungen, Fragen usw., was häufig zu einer Bienenhausatmosphäre führt.

. Man hat häufig das Bedürfnis zu diskutieren und wenn man es nicht hat, kommt sicher ein anderer Lehrer, der dieses Bedürfnis hat. Probleme sind, zumindest bei den gleichen Klassen, ähnlicher geworden. Deshalb kann man jetzt auch sprechen miteinander ... Die Pausenruhe gibt es bei uns nicht mehr. Aber ich empfinde es nicht als Hektik.

Es wäre wohl eine Ueberforderung, wollte man erwarten, dass auch während der Pausen Problem- und Konfliktbearbeitung Platz haben müssten. Hiezu eine Antwort zur Frage nach dem Befinden innerhalb des Kollegiums:

- . Das ist noch schwierig zu sagen. Das Kollegium ist ein Grund, weshalb ich noch hier bin. Es ist offen; das wiegt vieles auf. Ich fühle mich sehr gut integriert. Häufig wird etwas mit Sprüchen abgetan. Man hört sehr viel von allem, hat den Kopf voll, da geht halt manches unter.

Ich erachte es als wichtigen Indikator für das Zusammengehörigkeitsgefühl, dass fast täglich beobachtet werden kann, dass einzelne Lehrer selbst nach Schulschluss sich noch zu einem gemeinsamen Drink ins Lehrerzimmer setzen, Samstagmittag nicht ausgeschlossen!

- . Ich habe auch mit jenen Kontakt, die etwa noch sitzen bleiben und ein Bier trinken. Ich bleibe dann etwa auch sitzen, selbst wenn ich kaputt bin.

- . Die meisten Feste feiern wir mit Lehrern.

Abschliessend noch eine Bemerkung zu Witz und Humor, was bekanntlich ja eine ernste Sache ist.

Ich habe immer wieder erlebt, dass der Scherz im Lehrerzimmer nicht nur der Ueberbrückung peinlicher Momente dient. Er ist ein Ausdruck starker Zusammengehörigkeit, ermöglicht deshalb auch Kritik, die nicht ausschliesst, sondern integriert⁵²⁾.

52) Vgl. dazu LUHMANN 1964, S.342ff: "In diesem Sinn erhält und bestärkt die Komik den Konsens und den Status quo. Das erklärt die Erleichterung, das Wohlgefühl und den emotionalen Ausdruck im Lachen. Das Scherzen ist eine Selbstbestätigung emotional gebundener Gruppen, ein grundsätzlich konservativer sozialer Mechanismus und nicht eine Technik der Problemlösung. ... Scherzen ist betont tolerant, aber doch kritisch, stösst nicht auf, aber korrigiert, und erlaubt dem Fehlgehenden, durch Mitlachen sich der Gruppe wieder anzuschliessen."

4.2 VERAENDERUNG DES KOLLEGIALEN KONTAKTES DER AVO-G-LEHRER

4.2.1 Die Zusammenarbeit in den verschiedenen Gremien

4.2.1.1 Der Versuchslehrerkonvent (VLK)

Die Erfahrungen werden generell als gut bezeichnet, obwohl einzelne Lehrer feststellen, dass die Möglichkeiten dieser Sitzung noch nicht ausgeschöpft sind.

- Der VLK ist sehr wichtig, es gab auch schon Konvente, die ich langweilig fand, wenn über Dinge gesprochen wird, die mich nichts angehen. Finde gut, dass man nicht alles in der Pause besprechen muss. Was mir etwa fehlt, sind Diskussionen über Grundsätzliches. Man sollte nicht einfach Schule geben, sondern auch Rechenschaft ablegen zu dem, was man macht. Aber vielleicht wäre ein Ausbau in dieser Richtung für andere Lehrer zu zeitaufwendig. Zu oft wird über Details gesprochen. Beziehungen zwischen Kollegen werden zuwenig thematisiert.

Die Antworten lassen sich in folgender Weise zusammenfassen:

- Die Notwendigkeit dieses Instruments ist unbestritten.
- Es scheint erforderlich, einen fixen Termin für die Sitzung zu reservieren.
- Die Sitzung dient auch dem Informationsausgleich, insbesondere für die Fachlehrerinnen.
- Nur selten ist es ein Ort für grundsätzliche Diskussionen.

4.2.1.2 Das Team

Teams im Sinne der AVO-Struktur existieren im AVO-G nicht. Die Absprachen erfolgen individuell nach Bedarf und Gelegenheit. Es wurden verschiedentlich durch Mitarbeiter der wissenschaftlichen Begleitung Anstrengungen unternommen, um Team-Arbeit in Gang zu bringen. Die Aktivitäten einer MTB-Gruppe hat zum Zeitpunkt der Erhebung weitgehend in befriedigender Weise den Erwartungen entsprochen. Der Verfasser hat während ca. eines halben Jahres an SWG-Sitzungen teilgenommen und sie z.T. vorbereitet. Der Koordinationsanspruch wurde dabei jedoch nur insoweit erfüllt, als eine differenziertere gegenseitige Information und Vorstellung der Unterlagen stattfand. Für eine tiefere inhaltliche Auseinandersetzung fehlte das Interesse und sie wäre den Lehrern neben den anderen Mehrbelastungen des Versuchs fast als Luxus erschienen.

Explizite inhaltliche Entwicklungsarbeit sollte in einer späteren Phase im Bereich Naturlehre geleistet werden. Aber auch diese Gruppe kam nie richtig zum Tragen. In einem internen Bericht schrieb die als Begleiterin engagierte Biologin:

"Die erste Phase gestaltete sich äusserst schwierig, da die Gruppenzusammensetzung anders realisiert worden war, als einige Teilnehmer ursprünglich erwartet hatten. Zusätzlich zeigte sich in den ersten Sitzungen, dass die verschiedenen Teilnehmer sehr unterschiedliche Vorstellungen von Unterricht allgemein und von der Aufgabe der Fachgruppe hatten. Manche Teilnehmer empfanden überdies einen starken Leistungsdruck, der sie zwang, dem zu erarbeitenden Produkt mehr Bedeutung beizumessen als dem Prozess.

In einer letzten Sitzung schliesslich wurde es möglich, über die Probleme zu sprechen, welche die Teilnehmer an einer aktiven und engagierten Mitarbeit in der Fachgruppe hinderten. Es wurde deutlich, dass für fast alle Teilnehmer ganz andere Probleme im Vordergrund standen als Fragen des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Viel eher waren es persönliche Probleme betreffend das Unterrichten als fachliche und methodische Schwierigkeiten. Da jedoch diese Probleme so unterschiedlich gelagert schienen, war es wenig sinnvoll, auf diesem Hintergrund weiterzuarbeiten."

4.2.1.3 Die Schulleitung

Ueber die allgemeine Situation und zur Funktion dieser Massnahme wurde unter 4.1.1.4 (AVO-P) berichtet.

Es ist theoretisch einleuchtend, dass die Etablierung einer Schulleitung in einem kleineren Kollegium problematischer ist als in einem grossen. Ueberschaubarkeit und häufige, direkte Kontakte erschweren die Einführung neuer organisationeller Strukturen. Aus Gründen der Diskretion kann hier nicht detailliert über die Folgeprobleme dieser Funktion im AVO-G berichtet werden. Zusammenfassend jedoch lässt sich formulieren, dass die Aussenrolle (Kontakte zu Behörden, der Verwaltung) gut gelingt und befriedigt, dass andererseits die Innenrolle als problematisch erfahren wird. Der Aufbau der Innenrolle legitimiert sich durch eine längere Geschichte, sie folgt andern Prinzipien als die Aussenrolle. Letztere kann sich sozusagen von heute auf morgen kraft organisationeller Veränderungen, Kompetenzdelegation usw. durch Anstoss der übergeordneten Organe verändern.

Unter 4.3 sollen die verschiedenen Aspekte ausführlicher diskutiert werden.

4.2.2 Informelle Kontakte

Eine detaillierte Auswertung kann hier wegen des Diskretionsversprechens nicht geleistet werden. Die wichtigsten, für ein kleineres Kollegium typischen Entwicklungstendenzen lassen sich dennoch herausarbeiten.

Es zeigt sich, dass die kollegialen Kontakte sich im wesentlichen nach den alten Präferenzen und Erfahrungen richten. Die Hälfte der Lehrkräfte gibt wohl an, die Beziehungen hätten sich durch den AVO verändert; es handelt sich dabei aber weniger um eine Veränderung als um eine Akzentuierung bestehender Positionen und Allianzen. Das Team als entscheidendes Neu-Element fehlt und im AVO-P sind es ja gerade diese Teams, die eine Dynamik in die kollegialen Beziehungen brachten. Wie weit im AVO-G Lehrerallianzen als Probleme zwischen Sek- und Reallehrern zu bezeichnen sind, ist schwer zu sagen, weil angenommen werden muss, und einige Antworten weisen auch in diese Richtung, dass die individuellen Persönlichkeitsmerkmale bei dieser Grösse des Kollegiums die bestimmenderen sind.

4.2.3 Emotionale Integration

Es fällt auf, dass zwar alle Lehrer/-innen kritische, teils besorgte Stellungnahmen zur Zusammenarbeit abgegeben haben, dass aber andererseits bei der Aufforderung zu einer "Bilanzierung" wiederum alle finden, das Kollegium sei überdurchschnittlich gut und man fühle sich im allgemeinen sehr wohl. Die relative Zufriedenheit, bzw. Unzufriedenheit hängt sicher damit zusammen, dass man Vergleiche anstellt mit andern Kollegien, die weniger gut zusammenarbeiten, dass man aber auch die AVO-G-Situation mit den Möglichkeiten und den Erfordernissen eines AVO-Modells oder mit dem eigenen Verständnis vergleicht.

Insbesondere gegen aussen gelingt es dem Kollegium, in schwierigen Situationen solidarisch zu handeln. Die mehrjährige Auseinandersetzung mit Schulreformen (TVO-Teilversuche an der Oberstufe in den 70er Jahren) hat ein bildungspolitisches Bewusstsein entstehen lassen, das verhindert, dass berufliche Zufriedenheit und Erfolg nur in optimalen individuellen Arrangements gesucht würden.

- . Seit dem AVO fühle ich mich mehr im Team, man hat wirklich gemeinsame Probleme. Man zieht am gleichen Strick.
- . Gegen aussen halten wir im Kollegium zusammen, das schätze ich sehr, gibt einem Sicherheit.

4.3 INTERPRETATION DER UNTERSCHIEDE ZWISCHEN AVO-P UND AVO-G

Die aufgeführten Erfahrungen wie auch unsere allgemeinen Wahrnehmungen im AVO-P lassen sich in folgender Weise zusammenfassen:

Konflikte zwischen Kollegen werden oft manifest. Es bestehen Möglichkeiten, diese auszutragen, z.T. mit Anwesenheit von Mitgliedern des Projektstabes und z.T. in zusätzlichen Aussprachen.

Das Bedürfnis nach Integriertsein innerhalb des Kollegiums ist stark und wird weitgehend befriedigt.

VLK, Team und Schulleitung kommen als neuartige organisationelle Instrumente in starkem Masse zum Tragen.

Das heisst: VLK als Ort der Meinungsbildung und Entscheidungsfindung, Team als Ort der Integration, Schulleitung als Ort der Entscheidungsvorbereitung und der Aussenkontakte.

(Die aufgeführten Stichworte bezeichnen nicht umfassend die Funktion, sondern die Schwerpunkte.)

Im Vergleich dazu liesse sich für den AVO-G etwa formulieren:

Die Möglichkeiten zur Konfliktlösung haben sich nicht wesentlich verändert. Unterschiede im Unterrichts- und Erziehungsstil sind manifest geworden und sie wirken eher belastend (z.B. Disziplinfragen, Pausenregelungen). Auf der andern Seite bewirkt die AVO-Teilnahme eine Problemangleichung, und man hat das Gefühl, man ziehe jetzt mehr am selben Strick.

Teamsitzungen finden kaum oder informell so zwischendurch statt. Es gelingt daher nicht, das Team als Innovationsinstrument (z.B. in SWG, Naturlehre) einzusetzen. Auch als neuartige Möglichkeit der Integration wird es kaum genutzt. Integration liesse sich hier in etwa umschreiben als: gemeinsame inhaltliche Auseinandersetzung; neue Seiten, Fähigkeiten des andern entdecken; emotional öffnen oder sich näherkommen etc.

Die VLK unterscheiden sich zu wenig von den bisherigen Konventen.

Die Funktion der Schulleitung befriedigt im Zusammenhang mit Aussenkontakten, ansonsten wirkt sie für dessen Träger wie für das Kollegium noch in starkem Masse als Belastung.

Das allgemeine Wohlbefinden innerhalb des Kollegiums wird generell als befriedigend oder hoch eingestuft. Das dürfte damit zusammenhängen, dass in diesem Bereich die Erwartungen nicht so stark gestiegen sind, andererseits Vergleiche mit anderen Kollegien fast durchwegs das eigene aufwerten.

Es kann nicht darum gehen, die Verschiedenheit der AVO-Wirkungen auf die spezifische Psychodynamik der beiden Kollegien zurückführen zu wollen, abgesehen davon, dass eine diesbezügliche Analyse nur innerhalb einer direkten Beratungsaufgabe verantwortet werden könnte.

Was uns aber im Hinblick auf eine Generalisierung des AVO-Modells interessieren muss, ist die Frage, wie weit die Grösse der Kollegien und der regionale Kontext das Berufsverständnis, bzw. die Möglichkeiten der Zusammenarbeit bestimmen oder doch eingrenzen.

Damit die Reformintentionen realisiert werden können, sieht der AVO verschiedene Massnahmen vor, die sich, wie schon angesprochen, auf die schulhausinterne Organisation wie auch auf Aussenkontakte beziehen. Im AVO-P sind diese Massnahmen in hohem Masse adaptiert worden, was bewirkte, dass verschiedene neue Interaktionsmöglichkeiten realisiert wurden, z.B. die Teamarbeit. In Glattfelden können nun diese organisationellen Mittel nicht eigentlich zum Tragen kommen. Neben der nach aussen ziehenden, starken Dorfintegration dürfte hier die Grösse des Kollegiums eine wichtige Rolle spielen, kann doch ein Zweier-Team kaum als solches bezeichnet werden.

Wenn Absprachen nur zwischen zwei oder drei Personen erfolgen müssen, ist man versucht, dies wie bis anhin während der üblichen Kontakte, d.h. häufig zwischen Tür und Angel zu erledigen. Terminverschiebungen und spezielle Sitzungen erscheinen einem unangemessen. Das führt dazu, dass die eigentliche Unterrichts- und Erziehungstätigkeit weiterhin als individuelle, segmentär strukturierte Arbeit verstanden wird. Erfolge und Missgeschicke werden weiterhin eher persönlich zugerechnet. Die Heterogenität des Kollegiums wird durch die infolge der Versuchsmitarbeit erforderlichen Stellungnahmen und Anpassungsleistungen akzentuiert, sozusagen jetzt erst manifest. Das will natürlich nicht heissen, dass es im AVO-P weniger Heterogenität im Kollegium gäbe; aber durch die Möglichkeit, Handeln und Meinungsäusserungen auch dem jeweiligen Team zurechnen zu können, entsteht eine zusätzliche Ebene der Problembearbeitung. Kritik kann nun auch als Kritik am Team formuliert werden.

Diese Kritik trifft nur mittelbar, tangiert weniger die berufliche und persönliche Identität des einzelnen. Man kann die Kritik auf die Art der Zusammenarbeit, die Art der Teamleitung, auf Konsensprobleme usw. beziehen.

Im AVO-G bleibt die Kritik noch zu nah bei der Ablehnung. Spannungssituationen spüren gleich alle, man bleibt immer involviert, selbst als Schulleiter.

Die Etablierung einer Schulleitung stellt einen Versuch dar, innerhalb des AVO-Schulhauses eine arbeitsteilige Struktur einzuführen. Da müsste per Definition Konsenserarbeitung, Entscheidungsfindung und Zeitaufwand entlastet werden. Diesen Möglichkeiten steht entgegen, dass Lehrerkollegien (ja überhaupt die Profession) dem Prinzip der Gemeinsamkeit (jeder macht das Gleiche, Vorgesetztenansprüche sind verpönt) und nicht dem Prinzip der Verschiedenartigkeit folgen. Verschiedenartigkeit meint hier Rollendifferenzierung. Schon im AVO-P, der die höheren Realisierungschancen in dieser Hinsicht hat, zeigt sich, dass die Schulleitung nicht nur kraft Struktur und abgeleitetem Status funktioniert, sondern v.a. kraft der amtierenden Persönlichkeiten. Die Möglichkeiten einer Schulleitung zeigen sich in folgender Äusserung eines Leiters:

- Ich und ... haben natürlich gemerkt, was die Kollegen auf die Palme bringt.
Wir haben z.B. beim letzten Konvent auch noch über Organisatorisches (Aufsicht, Velostand etc.) gesprochen. Da schiebt mir L. (ein Mitarbeiter der wissenschaftlichen Begleitung, der Verf.) ein Papier mit der Bitte zu, den Konvent nicht für Organisatorisches zu benutzen. Also, wenn ich das den Kollegen gesagt hätte, dann wären sie an die Decke gesprungen. Eben solche Dinge geben wir nicht weiter. Es gibt noch andere Beispiele. Da sage ich mir, mit solchen Problemen sollen sich die Kollegen nicht auseinandersetzen. Das läuft über uns Schulleiter. Oder wenn ich merke, dass es Auseinandersetzungen gibt, dann versuche ich, schon vorher die Fronten abzubauen. Zum Beispiel wollte ein Lehrer einmal 5 Schüler abstufen. In diesem Fall habe ich vorgängig schon nach Regelungen gesucht. Ich sehe die Funktion des Schulleiters auch im Vermitteln, Ausgleichen; im Schauen, dass es rund läuft.

Dagegen formuliert der Schulleiter des AVO-G:

- Ich finde diesen Posten irgendwie falsch, er bringt Magengeschwüre. ... Ich fühle mich verantwortlich für den Betrieb intern. Das finden zwar z.T. auch Aussenstehende, das bin ich aber eigentlich nicht und ich bin auch nicht kompetent.

Das Schulhaus "Hof" in Glattfelden steht nicht nur als Gebäudekomplex mitten im Dorf (anders als der AVO-P!) sondern auch die Kontakte und Funktionsbezüge der hier arbeitenden Lehrer sind mit dem Dorf relativ eng verbunden. Das betrifft verständlicherweise vor allem jene Lehrer, die schon länger in dieser Gemeinde unterrichten⁵³⁾. Je kleiner, je übersichtlicher eine Gemeinde noch ist, desto weniger lässt sich die

53) Zum Zeitpunkt der Erhebung betrugten die Dienstjahre innerhalb der Gemeinde, bezogen auf die 5 Hauptlehrer; 21, 12, 9, 7 und 6 Jahre.

Schule als Organisation mit einer eigenen "Schulwelt" ausdifferenzieren. Das heisst, wenn man über Schule spricht, spricht man indirekt oder direkt auch über das Dorf. Von städtischen oder Gross-Siedlungsschulen lässt sich das nicht in gleicher Weise feststellen. Das heisst im weiteren, dass eine stabile oder instabile Berufssituation nicht nur vom Kollegium, sondern stark von der Beziehung zu ausserschulischen Bezugspersonen abhängt.

Die verschiedenen Kontaktfelder kann (und will) der einzelne Lehrer nicht ausgrenzen. Man bleibt Lehrer, auch wenn man die Trachtengruppe dirigiert (und etwa auch Schulpflegemitglieder trifft), bei den Senioren Fussball spielt, im Gemeinderat sitzt usw. Auch wenn man von Vereinen wenig hält, wohnt man doch mit der Familie im Dorf (anders die AVO-P-Lehrer) und ist dort auch als Vater, Wirtshausbesucher, als VOLG-Kunde etc. sichtbar. Unter diesen Umständen ist es nicht zu vermeiden, dass sich teilweise die privaten Konfliktfelder und diejenigen der Schule nicht trennen lassen und somit Probleme doppelter Loyalität (Dorf, Kollegium) entstehen können.

Es kommt hinzu: Am Ort integrierte Lehrer haben einen andern "Zeithorizont" als wir von der Verwaltung, der wissenschaftlichen Begleitung oder als die jüngeren Lehrkräfte. Sie wollen in dieser Gemeinde womöglich noch länger ansässig bleiben, auch als Familie. Wegen eines Schulversuchs setzt man nicht alles aufs Spiel. Es ist also durchaus verständlich, wenn diese Lehrer der Möglichkeit verstärkter Integration ins Kollegium mit Reserve gegenüberstehen.

4.4 DAS AVO-MODELL UND SEINE WIRKUNG AUF DIE KOLLEGIALE ZUSAMMENARBEIT

4.4.1 Verstärkung der emotionalen Integration

Normale Oberstufe



Individualismus herrscht vor:

Jeder Lehrer hält in seinem eigenen Schulzimmer seinen eigenen Unterricht, ohne dass er formal verpflichtet oder von der Sache her unbedingt genötigt wäre, mit seinen Berufskollegen zusammenzuarbeiten. Die wenigen gemeinsamen Aktivitäten beschränken sich vor allem auf Pausengespräche und die Erledigung administrativer Pflichten.

AVO-Oberstufe



Integrative Zusammenarbeit herrscht vor:

Auf der Ebene der Kollegen führen verschiedene Formen der vorgeschriebenen Lehrer-Zusammenarbeit zu einer stärkeren Integration im Kollegium.

Durchlässigkeit ist nur möglich bei angeglichenem Stoffangebot, gemeinsame Schülerbeurteilung nur durch Diskussion. Notwendige Absprachen, Koordinationen und Informationen sind die Folge. Der AVO-Lehrer muss sich inhaltlich mit Kollegen auseinandersetzen; er soll mithelfen, Konsens zu erarbeiten. Er muss eigene Positionen mit Argumenten vertreten, aktiv am "Geist" des Kollegiums interessiert sein usw.

Der Stundenplan ist stärker verzahnt, kollektive Aktionen treten häufiger auf. Ganz allgemein nehmen die Verbindlichkeiten zu, individuelle Freiräume werden eingeschränkt.

Wie berichtet wurde, kommen die neuen organisatorischen Veränderungen in einem grösseren Kollegium besser zum Tragen als in einem kleineren.

Die komplexere Struktur des AVO hat zur Folge, dass mehr Massnahmen und Entscheide diskussions- und konsenspflichtig sind als dies in einer normalen Oberstufe der Fall ist. Verallgemeinert könnte man formulieren: Die Orientierung nach "Konsens" nimmt an Bedeutung zu, diejenige nach "persönlicher Erfahrung" und "Routine" ab.

Die damit für den einzelnen verbundene Infragestellung (bzw. Neuorientierung) der bisherigen Einstellungen, Erwartungen und Verhaltensweisen muss aufgefangen werden können durch eine verstärkte emotionale Integration innerhalb des Kollegiums.

Emotional gut integriert bezeichnen wir eine Gruppe, in der die Mitglieder sich verstanden und akzeptiert fühlen. Es sind dazu Chancen der persönlichen Darstellung notwendig. Es ist anzustreben, dass auch Gefühle der Freude und der Enttäuschung ihre Ausdrucksmöglichkeiten haben, dass Konkurrenzgefühle und Spannungen zwischen einzelnen Mitgliedern zur Sprache kommen können. Die Gruppenatmosphäre sollte ermöglichen, dass Gefühle mitgeteilt und die Beziehungsebene thematisiert werden kann. Gefordert wäre sozusagen ein Wir-Gefühl, abschätzbar z.B. an der Art, wie sich die Mitglieder einer Gruppe gegen aussen darstellen, wie weit sie sich mit ihrer Gruppe identifizieren oder sich von ihr absetzen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die berufsspezifischen Kontakte differenzierter wahrgenommen werden:

- Der Wunsch, von den Kollegen akzeptiert zu werden, verstärkt sich.
- Der Wunsch, Einstellungen und Beurteilungen von Fachleuten zu kennen, verstärkt sich.

- Der Wunsch, eigene Erlebnisse und Schwierigkeiten diskutieren zu können, verstärkt sich.
- Der Wunsch, mit Kollegen zusammenarbeiten zu können, verstärkt sich.

Die Verpflichtung, zusammenarbeiten zu müssen, führt zu einer verstärkten Integration des Kollegiums. Das mag etwa auch als Einschränkung, ja sogar als Zwang empfunden werden. Die Gesamtbilanz ist aber auch hier positiv. Die grosse Mehrheit der Lehrer fühlt sich wohl in den beiden Kollegien der Versuchsschulen. Das heisst nicht, dass es keine belastenden Konflikte gäbe. Aber die Erfahrung, dass aus Konflikten letztlich auch gelernt werden kann und das Gefühl, sich wichtigen psychologischen, didaktischen und schulpolitischen Auseinandersetzungen gestellt zu haben, führt gesamthaft auch im kollegialen Bereich zu einer grösseren Berufszufriedenheit⁵⁴⁾.

4.4.2 Latente Konflikte werden manifest

Die intensivere Zusammenarbeit bewirkt, dass zum Teil latente Konflikte manifest werden. Sie müssen bearbeitet werden, was einzelne Lehrer wie auch das Kollegium belasten kann. Oberflächliche "Arrangements" können schwerlich über längere Zeit durchgehalten werden. Schwierigkeiten mit "Aussenseitern" oder "Dominanzfiguren" dürften sich im AVO eher verschärfen. Es ist damit zu rechnen, dass das AVO-Modell aus dargelegten Gründen ein Kollegium dazu "zwingt", mit der Zeit Profil zu zeigen, ein Image aufzubauen. Dies dürfte bei Versuchsschulen im besonderen Masse gelten, da sie permanent der bildungspolitischen Diskussion ausgesetzt sind.

Allerdings ist es dann auch völlig legitim, dass Kollegen, die sich nicht mehr wohl führen, das Schulhaus wechseln, bzw. aus dem Kollegium austreten. Natürlich gab es auch schon Abgänge (meist aber aufgrund provisorischer Anstellung, Weiterbildungsabsichten, Heirat). Abgänge von Stammklassenlehrern sind an den Versuchsschulen aus beruflichen Gründen bisher nicht vorgekommen (eine Ausnahme). Aber auch wenn einzelne Lehrer nach kürzerer oder längerer Zeit aus einer Ver-

54) KISCHKE 1979 (S.133) referiert ähnliche Ergebnisse: "Zunächst fallen die hohen Korrelationen zwischen der Arbeitszufriedenheit und den Bereichen auf, die auf Konsens und Kooperation, Organisation und Sozialbeziehungen ... abstellen. Die Zufriedenheit mit den Kollegen wird bedeutend von der Uebereinstimmung in grundlegenden erzieherischen Fragen abhängen und bei einem hohen Mass an Zufriedenheit mit ihnen steigt sicher die Wahrscheinlichkeit intensiver Zusammenarbeit."

suchsschule austreten, kann das kaum als Nachteil dem Modell angelastet werden, führt doch die permanente Auseinandersetzung zu einer Profilierung der Ideen und Standpunkte. Es besteht die Möglichkeit, in pädagogischen und persönlichen Fragen Stellung zu beziehen und auch Nein sagen zu können. Dissens ist nichts Verwerfliches. Dass sich die Kollegien trotz des starken Individualismus der Lehrer sich zu Gemeinschaften entwickelt haben, das erscheint uns bemerkenswert.

Ohne grosse Schwierigkeiten der Durchführung und auch Folgeprobleme leugnen zu wollen, muss hier klar festgehalten werden, dass das AVO-Modell pädagogische Diskussionen in- und ausserhalb der Schulhäuser in Gang zu bringen vermag, die diese Bezeichnung auch tatsächlich verdienen!

5. DIE EBENE LEHRER - ELTERN

Auf der Eltern-Ebene besteht die Verpflichtung, alle Eltern regelmässig zu orientieren. Aufgrund des Beobachtungsbogens für die Schüler sollen die Gespräche strukturierter und zielgerichteter durchgeführt werden. Ueber erweiterte Formen der Eltern-Zusammenarbeit des einzelnen Lehrers sagt das AVO-Modell nichts aus. Mitsprachemöglichkeit, jedoch vor allem Transparenz werden auf Schul- und Versuchsebene durch die Bildung der Elternkommission (nur AVO-Petermoos) und die Teilnahme an Umstufungssitzungen angestrebt.

Entsprechend dem geringeren Umfang der Aenderungen auf dieser Ebene wurden im Interview auch weniger Fragen gestellt. Sie betrafen die Form der Kontakte bzw. Häufigkeit, die aufgegriffenen Themen, den Grad der Uebereinstimmung der Kontakte mit den Erwartungen des Lehrers sowie die Uebereinstimmung von Lehrer- und Elternerwartungen auf Schule und Unterricht.

5.1 VERAENDERUNGEN DES LEHRER-ELTERN-KONTAKTES IM AVO-P

Der Kontakt zwischen Lehrern und Eltern wird in erster Linie durch die neue Form des Zeugnisses, bzw. den ihm zugrundeliegenden Beobachtungsbogen intensiviert. Alle Hauptlehrer geben an, Elternabende wie auch die zur Besprechung des Beobachtungsbogens erforderliche Sprechstunde durchzuführen, jedenfalls in den ersten beiden Jahren der Oberstufe.

Telefonische Kontakte werden im allgemeinen auf das Notwendigste reduziert, nur 3 Lehrkräfte (N=22) geben an, relativ häufig auch via Telefon zu kommunizieren.

Sonstige Schul- und Unterrichtsbesuche durch Eltern finden nur sehr selten statt und selbst die offiziellen Besuchstage werden wenig benutzt. Mitarbeit im Unterricht kommt jedoch etwa mal vor (von 6 Lehrern erwähnt), vor allem im Zusammenhang mit Berufserkundungen.

Die Gesprächsthemen sind weitgehend durch die Struktur des Beobachtungsbogens vorgegeben. So sind die Leistung und das Verhalten des Schülers als Hauptpunkte in der Regel bereits vorgegeben. 9 Lehrer

weisen explizit darauf hin, dass für sie jeweils das Verhalten bzw. der Entwicklungsverlauf im Zentrum des Gesprächs stehe und eine einseitige Leistungs-Diskussion bewusst vermieden werde. Dass als drittes Hauptthema die weitere Schul- bzw. Berufswahl genannt wird, ist nicht erstaunlich und lässt sich bezüglich der Intensität kaum als Wirkung des AVO-Modells interpretieren. Die Handhabung der Hausaufgaben wird weniger häufig angesprochen; Schulorganisatorisches (u.a. die AVO-Struktur) meist nur in bezug zu Fragen des Niveauunterrichts in Französisch und Mathematik.

Es scheint, dass der AVO nur in beschränktem Masse die Lehrer-Eltern-Kontakte zu intensivieren und zu vertiefen vermag, dass jedoch eine regelmässigere und für alle Lehrer verbindliche Form initiiert werden kann. Die Struktur des Beobachtungsbogens dürfte insbesondere für weniger gesprächsgeübte Lehrer zugleich als Hilfe und Schutz erfahren werden, lassen sich doch damit auch heiklere Themen ansprechen, ohne dass man die Verantwortung der Problematisierung alleine tragen müsste.

Entsprechen die Kontakte den Erwartungen der AVO-P-Lehrer? Von den 22 befragten Lehrern geben 17 an, dies treffe für sie zu, 5 wünschen sich etwas intensivere Kontakte, ohne jedoch damit ein Hauptanliegen zu verbinden.

5.2 VERAENDERUNGEN DES LEHRER-ELTERN-KONTAKTES IM AVO-G

Die Ueberschaubarkeit und die alltäglichen Begegnungsmöglichkeiten lassen vermuten, dass auch für diesen Bereich Neuregelungen nur schwerlich die eingespielten Formen verdrängen können.

Es wird zwar, mit einer Ausnahme, allgemein bejaht, dass sich die Elternkontakte intensiviert hätten, obwohl die im AVO vorgesehenen Elternsprechstunden zur Besprechung des Beobachtungsbogens bis zum Zeitpunkt der Erhebung praktisch nicht durchgeführt wurden.

Telefonische Kontakte spielen auch für die Lehrer im AVO-G eine eher geringe Rolle.

Es werden wie bisher vor allem die informellen Begegnungen bevorzugt.

- . Ich kenne alle Väter, treffe viele auf der Strasse, in Vereinen.
- . Den grössten Teil der Eltern, weniger die Ausländer, sehe ich in Vereinen, in der Beiz. Bin mit etwa 50% per Du.

Die Art und die Intensität der Elternkontakte entsprechen im allgemeinen den Erwartungen der Lehrer. Wenn man den Grad der Dorfintegration berücksichtigt, ist verständlich, dass die jüngeren Lehrer eher noch mehr Kontakt möchten.

In bezug auf die Gesprächsthemen werden etwa die gleichen Inhalte wie im AVO-P genannt, mit dem Unterschied, dass keine explizite Betonung des Schülerverhaltens erfolgt und dass Unterrichtsspezifisches als Thema überhaupt nicht genannt wird.

Auf die Frage nach Erwartungen und Kritiken der Eltern gegenüber den Lehrern, wurden, sicher nicht eine Ueberraschung, etwa folgende Anliegen vorgebracht: allgemein strenger sein, mehr Aufsätze, mehr Prüfungen.

5.3 DAS AVO-MODELL UND SEINE WIRKUNG AUF DEN LEHRER-ELTERN-KONTAKT

In beiden Versuchsschulen kann eine Intensivierung der Kontakte festgestellt werden. Eine eigentliche Zusammenarbeit findet jedoch kaum statt, sie ist im AVO-Modell auch nicht im besonderen vorgesehen. Dass in diesem Bereich die organisationelle Regelung der Elterngespräche im AVO-P besser, oder jedenfalls rascher realisiert wird, mag kaum erstaunen. Die Gründe dürften auch hier in der unterschiedlichen örtlichen Verankerung von Schule und Lehrer liegen, wie ich sie unter Kapitel 4.3 beschrieben habe.

Wenn man jedoch die intensive Zunahme des Problembewusstseins und des Kommunikationsbedürfnisses bzw. der Bereitschaft dazu in Betracht zieht, ruft doch die relativ geringe Veränderung dieser Ebene nach zusätzlichen Erklärungen.

Im folgenden werden fünf mögliche Gründe erläutert; drei aus der Perspektive der Eltern, zwei aus deren der Lehrer:

Die dominanten Schulprobleme bleiben dieselben

Trotz der pointierten Gewichtung spezifischer Schulziele und deren organisationellen Konsequenzen bleiben in der Wahrnehmung der Eltern

die dominanten Schulprobleme dieselben: Zugehörigkeit ihres Kindes zur höheren Stammklasse, berufliche Zukunftsaussichten in Abhängigkeit zum Leistungsniveau des Kindes etc.

Es mag enttäuschen, aber doch kaum erstaunen, dass auch im AVO-P die vergierende Erwartungen an die Schule sich vor allem auf mehr Strenge, höhere Anforderungen und mehr Hausaufgaben beziehen.

Elternkommission erschwert Einzelinitiativen

Die im AVO-P eingesetzte Elternkommission bewährt sich in dem Sinne, dass sie Transparenz ermöglicht und Gelegenheit zu Vernehmlassungen bietet. Die Präsenz ihrer Vertreter an den Umstufungskonferenzen ermöglicht eine direktere Berücksichtigung der Elternperspektive. Auf der andern Seite engt ein solches Gremium auch ein. Es definiert, was Thematisierungschancen hat, lässt andere Formen als überflüssig oder legitimationspflichtig erscheinen, lähmt möglicherweise zusätzliche oder aussergewöhnliche Initiativen von Eltern wie von Lehrern.

Befriedigtes Informationsbedürfnis und Abwartehaltung

Die Teilnahme als Versuchsschule erforderte einen zustimmenden Entscheid der Legislative. Der Verfasser hat selbst am politischen Meinungsbildungsprozess für die Versuchsschule G teilgenommen. Relativ intensive Informationskampagnen gingen den Entscheiden jeweils voraus, so dass das Informationsbedürfnis der Eltern weitgehend befriedigt sein dürfte, auf der andern Seite lässt die "Versuchs-Situation" eine gewisse Abwartehaltung angezeigt erscheinen.

Erreichte Belastungsgrenze der Lehrer

Das intensive Engagement im Bereich des Schulhauses und des Unterrichts führt dazu, dass die Lehrer aus Gründen der Belastung mit ihren anderweitigen Engagements zurückhaltend umgehen. Intensivierte Einzelkontakte würden bald das vorgesehene Zeitbudget übersteigen und mit aussergewöhnlichen Kontaktpflichten muss man ja täglich rechnen. Im AVO-P wird zusätzlich vom Problem berichtet, dass schülerbezogene Gespräche manchmal leicht zur Elternberatung werden können.

- . Fast alle meine Schüler kommen aus gestörten Familienverhältnissen. Oft höre ich nur zu. Eltern erwarten etwa auch Hilfe für sie zu Hause.
- . Ueber private Probleme der Eltern zu sprechen ist interessant, aber beanspruchend, und ich bin dazu zu wenig ausgebildet.

Orientierung nach innen schwächt Orientierung nach aussen

In meinem theoretischen Approach habe ich Funktionsbezüge und Integrationsbedürfnisse der Lehrerarbeit und Lehrperson dargestellt.

Es zeigte sich nun, dass das AVO-Modell Integrationsbedürfnisse, z.T. auch Integrationszwänge als immanente Dynamik impliziert. Das heisst, dass die Durchführung zum Beispiel individueller und intensiver Elternkontakte zwangsläufig thematisiert werden müsste, da es nicht nur um die persönliche Profilierung, sondern auch um eine AVO-Darstellung geht. Durch die Unterscheidung von Berufs- und Mitgliedschaftsrolle scheint mir dieses Phänomen recht gut formulierbar (Vgl. dazu 8.2.2).

Der intensive schulhausinterne Funktionsbezug bewirkt, dass ein Lehrer von den Kollegen getragen werden muss, auch emotional.

Mit andern Worten: Der AVO vermindert die Chancen des intensiven Elternkontaktes, wie er etwa in den letzten Jahren von verschiedenen Seiten propagiert wurde.

6. DIE EBENE LEHRER - BEHOERDEN

Die Behörde als Aufsichtsorgan erhält durch das AVO-Modell keine eigentliche Modifikation. Die neugeschaffenen Gremien (z.B. Projektgruppe) sind bezogen und begrenzt auf die Versuchssituation. Es ist deshalb kurzfristig nicht möglich, zuverlässige Aussagen zu machen zur Auswirkung des AVO-Modells auf die Behörden-Ebene. Im Interview bezogen sich auf diesen Bereich folgende Fragen: Veränderung des Interesses der Behördemitglieder an Schule und Unterricht, Gesprächsthemen, divergierende Erwartungen zwischen Lehrer und Behördemitglied und generelle Zufriedenheit mit den jetzigen Kontakten.

Für Lehrer in Normalfunktion, also ausgenommen z.B. Schulleiter und Konventspräsidenten, spielen sich die Kontakte in Form von Unterrichtsbesuchen und im Normalfall mit anschliessendem Gespräch in der Pause ab. In der Regel werden die Lehrer pro Schuljahr durch 2 Vertreter der örtlichen Schulpflege während je 2 Lektionen besucht und durch einen Vertreter der Bezirksschulpflege für 4 Lektionen. Letzterer hat jährlich einen schriftlichen Bericht zu verfassen.

6.1 VERAENDERUNGEN DES LEHRER-BEHOERDEN-KONTAKTES IM AVO-P

Nur etwa 1/3 der Lehrer stellt ein gestiegenes Interesse an Schule und Unterricht fest. Andere präzisieren, das Interesse sei zu Beginn des Versuchs stark gestiegen, habe aber dann kontinuierlich nachgelassen. Das Interesse und die Differenziertheit der Reaktion wird generell als personenabhängig betrachtet. Für die Lehrer ist eine Unterscheidung nach Schulpfleger relevanter als ein Zeit-Vergleich. Es wird etwa auch unterschieden nach Unterricht allgemein und AVO-Versuch, wobei nur für letzteres eine Interessensteigerung festgestellt wird.

Die in den Besprechungen auftauchenden Themen sind die gleichen geblieben; Lektionsinhalt, Klassenklima, schwierige Schüler, Disziplinfragen etc.; zusätzlich etwa Versuchsspezifisches wie Niveauorganisation, Lehrmittelprobleme.

Die Gespräche mit dem Vertreter der Bezirksschulpflege (Visitor) genannt) werden öfters als intensiver und differenzierter bezeichnet als die andern. Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen klagen über Besucher, die ohne ein Wort zu wechseln, nach einer Lektion das Zimmer verlassen würden.

Dass die Mitglieder der Behörde durch die Versuchssituation nicht eigentlich ihre Schul-Wahrnehmung verändert haben, wird deutlich bei den Antworten auf die Frage nach divergierenden Erwartungen:

- . Es kommen wieder mehr Rufe nach Leistung, Pünktlichkeit etc. Das Naturkundezimmer soll schön aufgeräumt sein, ohne dass gefragt wird, was man gemacht hat.
- . Sie erwarten, dass man bezüglich Disziplin durchgreift (z.B. Hausaufgaben machen). Eine Anweisung gebe man einmal und sie glauben, in der Schule sei das auch so. Sie sehen die Probleme nicht ... Sie begreifen nicht, dass wir es nicht durchbringen, nicht zu rauchen.

Im allgemeinen scheinen sich aber die Lehrer befriedigend mit den Behördenmitglieder arrangieren zu können, für einige sind diese Kontakte auch nicht wichtig. Von den 22 Lehrern geben 15 an, dass die jetzigen Kontakte ihren Erwartungen entsprechen würden.

6.2 VERAENDERUNGEN DES LEHRER-BEHOERDEN-KONTAKTES IM AVO-G

Auf die Frage, ob sich das Interesse der Behördemitglieder an Schule und Unterricht vergrößert habe, wird mehrheitlich mit ja geantwortet.

- . Sie wurden gezwungen, sich zu interessieren, damit sie überhaupt wissen, was läuft.

Trotzdem haben sich die Gespräche, bzw. Gesprächsthemen bei Schulbesuchen auch hier kaum verändert. Die Lehrer werden an intensiveren Gesprächen wohl auch nicht sehr interessiert sein, einmal weil die Gespräche in der Regel in den Pausen geführt werden müssen, dann aber auch, weil das Diskussions- und Mitteilungsbedürfnis während der Versuchsphase auch anderweitig befriedigt werden kann.

- . Ich lasse die Vertreter fragen, ich lenke das Gespräch nicht.

Besuche von Vertreterinnen der Handarbeits- und Hauswirtschaftskommission fallen auch hier unbefriedigend für die Lehrerinnen aus, weil sie offene Stellungnahmen vermissen oder z.T. ein Gespräch gar nicht stattfindet. Ansonsten entsprechen die Kontakte den Erwartungen.

6.3 DAS AVO-MODELL UND SEINE WIRKUNG AUF DEN LEHRER-BEHOERDEN-KONTAKT

Die Versuchssituation, vor allem wegen der intensiven Kontakte zur Kantonalen Verwaltung, bzw. zur Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion, lässt eine generelle Beantwortung dieser Frage nicht zu.

Es darf angenommen werden, dass in den beiden Schulgemeinden Behörden wie Eltern für verschiedene neue Schulfragen sensibilisiert worden sind. Dass dies z.B. nicht in den Gesprächen mit Lehrern wahrnehmbar wird, dürfte damit zusammenhängen, dass einerseits die Aufsichtsfunktion der Besuche nur einen beschränkten Grad an Offenheit zulässt, dass andererseits den Behördemitgliedern das Vokabular der Schulreformediskussion weniger geläufig ist als den Lehrern. Es ist einfacher, Pünktlichkeit zu thematisieren als das Unterrichtsziel Kommunikationsfähigkeit, abgesehen davon, dass für tiefergreifende Explikationen die Zeit nicht reicht. Beide Seiten sind im Grunde genommen in der Gesprächssituation überfordert und dies nicht nur im Versuch.

Dass die Kontakte für AVO-P-Lehrer eher weniger wichtig sind (Erwartungen zum Teil gar nicht bekannt sind) als für AVO-G-Lehrer, kann wiederum als Folge der geringeren Integration im Dorf interpretiert werden.

7. AUSWIRKUNGEN AUF BELASTUNG UND BERUFSZUFRIEDENHEIT

Eine häufig an die wissenschaftliche Begleitung gestellte Frage betrifft die Versuchs- bzw. AVO-bedingten Belastungen der Lehrer und die Auswirkungen auf die Berufszufriedenheit⁵⁵⁾. Eine generelle Bilanz zu ziehen ist selbst für Lehrer gar nicht so einfach. Die jeweilige Belastung ist abhängig vom momentanen Wohlbefinden, den Erwartungen, einzelnen Ereignissen usw. Wir glauben jedenfalls nicht, dass sich die Belastung z.B. durch ein Aufaddieren von Arbeitszeiten und kritischen Berufssituationen feststellen lässt.

Um trotz der Schwierigkeiten eine einigermaßen zuverlässige Bilanzierung provozieren zu können, wurde das Interview in der Weise geordnet, dass zuerst über die als bedeutsam bezeichneten vier Interaktionsebenen (Schüler/Kollege/Eltern/Behörden) berichtet werden konnte. Dadurch sollte vermieden werden, dass bei der Bilanzierung nicht etwa nur nach einem momentanen Leidensdruck geantwortet würde. Im weiteren bot ich den Lehrern als Stichworte drei verschiedene Aspekte der Belastung zur Beurteilung an:

- a) Psychische Belastung
- b) Arbeitszeit
- c) Ueberforderung.

Zu dieser Dreiteilung gelangte ich vor allem aufgrund der vorgängig durchgeführten sechs explorativen Interviews.

Da bei einer Erhebung von belastenden Situationen in der Regel auch die Absicht besteht, Aufschluss über die Arbeitszufriedenheit zu erhalten, wurde diesbezüglich eine zusätzliche Frage formuliert.

Es ist davon auszugehen, dass es unzulässig ist, von der Belastung direkt auf die Arbeitszufriedenheit zu schliessen!

Bei der Beurteilung der Belastung wird die Realität mit den individuellen Möglichkeiten verglichen, bei der Beurteilung der Arbeitszufriedenheit mit dem eigenen Berufsverständnis, den individuellen Zielsetzungen.

Aus der Befragung der Versuchslehrer ergibt sich die folgende Beurteilung von Belastung und Berufszufriedenheit. In bezug auf Belastung wurde zwischen psychischer Belastung, Arbeitszeit und Ueberforderung unterschieden.

55) Ueber die Schwierigkeit, Arbeitszufriedenheit empirisch zu erfassen, vgl. KISCHKE 1979, S.42ff.

Die psychische Belastung hat sich generell etwas erhöht, es fühlt sich jedoch niemand dauernd überlastet. Etliche Lehrer äussern, die psychischen Belastungen würden schubweise je nach Ereignissen anfallen; eine Erfahrung, die auch für Lehrer der traditionellen Schule zutreffen dürfte.

<u>Psychische Belastung:</u>	<u>AVO-P</u>	<u>AVO-G</u>
höher	4	1
geringer	5	-
weitgehend gleich (relativiert nach Einzelereignissen)	13	7

Die Arbeitszeit hat sich leicht verlängert. Einige sprechen davon, dass die Arbeitszeit zu Beginn des Versuches angestiegen sei, dass sich jedoch vieles mit der Zeit leichter, bzw. routinierter erledigen lasse. Dasselbe lässt sich vom Belastungsaspekt Ueberforderung sagen. Ueberforderung wurde vor allem bezogen auf die Einarbeitung in neue Lehrinhalte (z.B. SWG, MTB), auch auf die Reaktion gegenüber schwierigen Schülern.

<u>Arbeitszeit-Belastung:</u>	<u>AVO-P</u>	<u>AVO-G</u>
etwa gleich	14	5
höher	4	4
geringer	4	-

Zur Illustration einige konkrete Beispiele von Belastungsmomenten:

- . Als Belastung wirkt sich aus, dass man viel problembewusster Schule hält. Man ist distanzierter gegenüber sich selbst. Die eigentliche Vorbereitung fällt eher kürzer aus.
- . Umstufungskonferenzen können auch belastend sein. Da muss man ganz genau überlegen, was man der Konferenz sagen wird.
- . Das Qualifikationssystem bringt enorme Belastungen. Diese zeigen sich nicht nur in den Besprechungen mit Schülern, z.T. habe ich länger als eine Stunde, sondern auch in der Vorbereitung und Korrektur. Die Besprechungen mit den Eltern beanspruchen am Anfang viel Zeit, später weniger.
- . Der psychische Stress steht für Fachlehrer im Vordergrund. Er muss bei drei Generationen so und so viele Termine einhalten.
- . Ich bin stark gefordert, weil ich sehr viele Schüler und verschiedene Lerngruppen habe.

Berufszufriedenheit:

Bei der Frage: "Erreichen Sie durch den Versuch eine höhere Arbeitszufriedenheit?" antworteten 2/3 aller AVO-lehrer im Petermoos und Glattfelden mit 'ja'. Die übrigen relativierten oder verneinten z.B. mit der Begründung, man würde auch im traditionellen System die wichtigsten Anliegen realisieren können. Dass jedoch die Berufszufriedenheit geringer geworden sei, wurde von niemandem berichtet.

Dass die Bilanz hinsichtlich Belastung und Berufszufriedenheit positiv ausfällt, liegt darin begründet, auch nach Aussagen von Lehrern, dass die zu lösenden Fragen und Probleme als Herausforderung empfunden werden, und dass sich die Berufswirklichkeit nun stärker mit dem Berufsverständnis der Lehrer deckt. Zwar lässt sich einwenden, dass es sich bei den beiden Versuchsschulen um weitgehend "freiwillig" teilnehmende Kollegien handelt. Auf der andern Seite ist aber festzuhalten, dass die AVO-Lehrer durch ihre Versuchsarbeit auch selbst wieder, z.T. eine sehr kritische Einstellung entwickelt haben. Jedenfalls kann in dieser Richtung den Lehrern nicht Versuchsblindheit vorgeworfen werden.

8. BEURTEILUNG DER ORGANISATIONELLEN DIFFERENZIERUNG ALS INNOVATIONSSTRATEGIE

8.1 DIE ERHOEHUNG DER KOMPLEXITAET

8.1.1 Umfassenderes Berufsverständnis und bildungspolitisches Bewusstsein

Ich hoffe, überzeugend aufgezeigt zu haben, dass durch das AVO-Modell auf allen vier Ebenen (Schüler, Kollegen, Eltern und Behörden) die Komplexität in dem Sinne gestiegen ist, als die Aufgabe der Schule umfassender und differenzierter thematisiert wird, dass die Zahl der möglichen Handlungen, die mit seiner Struktur vereinbar sind, gesteigert wurden.

Das führte insbesondere zu einer Differenzierung der Interaktionsfelder zwischen Lehrer-Schüler und Lehrer-Kollege.

Damit verbunden ist eine Veränderung oder doch Verstärkung jenes Berufsverständnisses eingetreten, das als Schülerorientierung bezeichnet wurde. Die Akzentuierung der eigentlichen Unterrichts- und Erziehungstätigkeit bedeutet nach meiner theoretischen und begrifflichen Fassung jedoch nicht die einzig mögliche Zielrichtung einer Schul-Innovation. Ueber die Vielzahl möglicher Lehrer-Aktivitäten und Funktionsbezüge wurde unter Teil I, 4.4 hingewiesen. Es ist zu erwarten und hat sich bisher weitgehend bestätigt, dass Berufsverständnisse, die vor allem auf schulexterne Funktionen zugeschnitten sind (z.B. Orchesterleiter, Parlamentarier) mit dem AVO-Berufsverständnis nicht gerade unvereinbar sind, aber doch in Konkurrenz stehen. Verschiedene AVO-Lehrer berichten denn auch, sie hätten ihr Gesamtengagement zugunsten der Schule verändern müssen.

Obwohl die Auswirkungen auf die lokale Schulwelt am stärksten sind, werden ebenfalls Konsequenzen auf die Spannungsebenen Lehrer-Profession und Lehrer-Verwaltung sichtbar.

Es war nicht beabsichtigt, innerhalb der Interview-Erhebung Aussagen zu diesen Bereichen machen zu können. Dennoch kann aufgrund einzelner Lehrerantworten und meiner Erfahrungen als Mitarbeiter des Projektstabes sozusagen über Randergebnisse berichtet werden.

Wir stellen fest, dass das System Volksschule als gesellschaftliche Institution differenzierter wahrgenommen wird, und dies nicht nur durch die Lehrer.

- . Man lernt in diesem Versuch, Grundlagen der Schule, der Gesellschaft überdenken. Da habe ich viel dazugelernt.
- . Wir sind etwa deprimiert, wenn wir sehen, was sonst bildungspolitisch läuft, z.B. innerhalb der ORKZ (= Oberschul- und Reallehrerkonferenz des Kantons Zürich); wenn diese finden, es sei wichtig, dass der Schüler in Realien möglichst viel Stoff bearbeiten (hören) kann. Oder wenn andere Lehrer finden, Diskussionen über Stundenzahlen seien wichtiger als Diskussionen zur Oberstufenreform. Wir wissen schon, dass wir einen tiefgreifenden Prozess durchgemacht haben und andere eben nicht.
- . Der Schulbehörde ist bewusst geworden, dass sie nicht nur Verwaltungsbehörde, sondern Schulbehörde ist. Sie mussten sich mit einer Schule befassen, die in Bewegung, Erneuerung ist - das wirkt sich auch auf die Primarschule aus.

Zusammenfassend kann festgehalten werden:

Latente Funktionen der Volksschule werden bewusster. ("Heimlicher" Lehrplan, Selektionsprinzip etc.).

Der bildungspolitische Stellenwert des AVO wird bewusst.

Das Spannungsfeld von pädagogischen Anliegen und vorhandener Veränderungsspielräume wird bewusst.

Die Beziehungen zu Gremien der Profession sind ziemlich spannungsreich trotz gegenseitiger Bemühungen um Verständigung.

Dass ein System (AVO) aufgrund seiner spezifischen inhaltlichen Anliegen und seiner Eigendynamik zu andern Problemstellungen führt als ein System mit standespolitischen Interessen, versteht sich eigentlich von selbst. Dass zudem gerade jenes Merkmal (Sek./Real/Oberschule), das, wenn nicht gerade die Identität, so doch den Namen und den Arbeitsbereich verschiedener Standesorganisationen bestimmt, ausgerechnet im AVO-Modell die Legitimität verliert, mag nicht unerheblich zur Zurückhaltung beitragen.

Mögliche Gründe disfunktionaler Bezüge zwischen Lehrer und Profession wurden in Teil I, Kapitel 4.2 beschrieben.

In ihrer Beurteilung der Verwaltung sind die Lehrer ambivalent, nicht zuletzt deshalb, weil diese personell schwierig zu identifizieren ist. Wir Mitarbeiter der wissenschaftlichen Begleitung sind Angestellte

der Verwaltung, infolge unserer Interpretation der Begleitaufgabe jedoch z.T. auch Vertrauenspersonen. Auf die Problematik erziehungswissenschaftlicher Arbeit unter Bedingung der staatlichen Verwaltung kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden⁵⁶⁾.

Was die Beziehung der Lehrer zur Verwaltung betrifft, kann festgestellt werden, dass einerseits Kenntnisse über verwaltungsinterne Abläufe und Mechanismen angeeignet wurden, dass andererseits die mit der Aussenrolle betrauten Schulleiter zusätzlich Erfahrungen im strategischen Verhalten und generell im Umgang mit Behörden sammeln konnten.

8.1.2 Erhöhung der Innovationsbereitschaft

In der Untersuchung wurden keine direkten Fragen zur Innovationsbereitschaft gestellt. Eine verantwortbare Operationalisierung bräuchte innerhalb einer Untersuchung breiten Raum⁵⁷⁾. Dennoch lassen sich aus den Lehrerantworten und meinen übrigen Erfahrungen gewisse Schlüsse ziehen⁵⁸⁾.

Der AVO stellt eine Innovation dar, die selbst wieder Wünsche nach neuen Innovationen zu generieren vermag. Voraussetzung ist allerdings, dass die vorgesehenen Gremien wie z.B. Versuchslehrerkonvent und Team zum Tragen kommen. In der zusätzlichen Arbeitsgruppe SWG (Staat, Wirtschaft, Gesellschaft) machte man sich Gedanken zur Didaktik und Relevanz von Themen, die den eigentlichen Auftrag überschritten. Bei der Durchführung von Projektwochen wird man aufmerksam auf Prozessaspekte des Unterrichts, es entstehen Bedürfnisse nach Unterrichtsbeobachtung und Supervision der Lehrerzusammenarbeit.

Wissenschaftliche Begleiter wie auch Lehrer haben festgestellt, dass in einer ersten Phase von ca. 3 bis 4 Jahren die stimulierten Folgebedürfnisse fast zur permanenten Ueberforderung führen. Ich habe die-

56) Vgl. dazu OERTEL: "Grenzen der Innovationen im Bildungssystem der Schweiz" 1973, Internes papier der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion Zürich.

57) Vgl. dazu die referierte Untersuchung von SUSTECK (1975).

58) Auch eine differenzierte Beurteilung, z.B. nach den in der persönlichkeitspsychologischen Forschung erarbeiteten Faktoren innovativen Verhaltens (kognitive Differenziertheit, geringes Angstniveau, Rollendistanz, intrinsische Berufsmotivation und Risikobereitschaft) dürfte für den AVO gute Resultate bringen. Vgl. dazu Zusammenfassung und Erweiterung der Faktoren (z.B. Kontextwissen) von HAMEYER 1976, S.209ff.

se Erfahrung auch in andern Reformprojekten beobachten können; dass selbst bei behutsamem Vorgehen der Projektleitungen und der Erziehungswissenschaftler eine selbstkritische Phase der Ernüchterung, manchmal fast der Resignation durchlaufen werden musste. Es scheint, dass die fortdauernde Reduktion pädagogischer Vorstellungen auf das augenblicklich Praktikable eine latente Spannung erzeugt, die im Falle einer geschützten Lern-Gelegenheit als beunruhigender Bewusstwerdungsprozess durchschlägt.

Mit der Zeit erfolgt auf neuem Niveau eine realistische Einschätzung der Möglichkeiten, man ist bereit, die eigene Psychohygiene zu beachten, z.B. in der Weise, dass man möglichst klar zu trennen versucht zwischen Schule und Privatleben.

Darüber hinaus haben wir aber festgestellt, dass plötzlich sozusagen ein Reform-Konservatismus entsteht. Das heisst, es werden erste Modell-Varianten, Handlungsabläufe oder pädagogische Erkenntnisse einer frühen Phase recht normativ verteidigt. Es ist aber zu akzeptieren, dass für Lehrer von Versuchsschulen, die ein Reformmodell nicht nur anzuwenden, sondern auch zu erproben haben, die Perspektive der Wissenschaftler, die ein Modell als kontingent begreifen müssen, tatsächlich eine Ueberforderung darstellen kann.

Ich habe als nicht vorgesehene Zusatzfrage die Lehrer des AVO-P gefragt, ob sie in der jetzigen Phase eher das Bedürfnis nach Festigung und Konsolidierung hätten oder eher auf neue Herausforderungen warteten. Etwa 2/3 wünschten sich das erstere.

Ein Einpendeln der Innovationsbereitschaft auf ein für die Lehrer erträgliches Mass oder gar ein gewisses Reduzieren dürfte aber deshalb keine grundsätzliche Gefährdung der Reformanliegen sein, weil praktisch übereinstimmend von den Lehrern berichtet wird, dass man nicht mehr hinter den jetzigen Bewusstseinsstand zurückgehen könne.

. Manchmal wünschten wir, wir könnten wieder normal Schule geben. Aber auf der andern Seite können wir uns das gar nicht mehr vorstellen.

HURRELMANN hat bei seiner Mehr-Ebenen-Analyse der Gesamtschule gefragt: "Inwieweit es in der Realität über die Veränderung der formalen Organisationsstrukturen der Schulen hinaus auch zu einer inhaltlichen Veränderung und damit zu einer progressiven und nicht nur reaktiven Reform kommt, bleibt eine empirisch zu beantwortende Frage." (HURRELMANN 1975, S.163)

Für die Gesamtschule sieht er in seiner Beurteilung den Anspruch für teilweise erfüllt. Wie die Realisierung des im AVO-Modell angelegten Potentials sichergestellt werden kann, soll in Kapitel 10 eingegangen werden.

8.2 DIE VERARBEITUNG DER KOMPLEXITÄT

8.2.1 Von der segmentären zur komplementären Struktur

Organisationelle Differenzierung kann für unser Thema verstanden werden als eine Veränderung segmentärer Strukturen in komplementäre.

Die interne Differenzierung eines Systems in Untersysteme (z.B. Teams) ist ein Prozess, durch den das Gesamtsystem die Problematik seiner Umwelt nach innen weitergibt. Dadurch werden, gesamthaft gesehen, mehr Probleme wahrgenommen und auch besser bearbeitbar.

Die Untersysteme bekommen dann Leistungsaufgaben zugeteilt, die sich aus den Bedürfnissen des Gesamtsystems ergeben. Im AVO-Team ist z.B. ein Vorschlag zur Gestaltung des Schulsilvesters zu erarbeiten, in der Koordinationssitzung Französisch sollen Zuteilungskriterien für die Niveaus diskutiert werden. Untersysteme werden mit einer strukturierten Umwelt versorgt, die es ihnen erlaubt, sich stärker auf spezifische Leistungen zu konzentrieren.

Das, was für den in segmentärer Struktur arbeitenden Lehrer alles möglich, aber nur in sehr geringem Masse realisierbar ist, wird nun transponiert zu Möglichkeiten des Systems. Probleme werden berechenbarer und interpretierbar. Ein pädagogischer Fehlgriff eines Lehrers belastet nicht einfach diffus ein reaktionsunfähiges Lehrerkollegium. In diesem Fall könnte beispielsweise die Problemsituation im Team besprochen werden, die Schulleiter könnten allfällige Behörden- und Elternreaktionen auffangen oder beeinflussen.

Akteure der Untersysteme akzeptieren, dass sie in Funktionsbezüge des Gesamtsystems eingespannt sind. Individuelle Förderung oder soziale Integration als Erziehungsziele haben sich nach den Intentionen des Modells zu richten und formale Abläufe z.B. jener der Aufstufung, zu respektieren.

Damit verbunden ist ein Rollenverhalten, das dem Gesamtsystem die Integration der Untersysteme erleichtert. Die Verbindlichkeiten nehmen zu, ein Minimum an gemeinsamer Orientierung muss gesichert sein. Dieser Anspruch kollidiert mit der traditionellen Berufsrolle der Lehrer, die als diffus bezeichnet werden muss, und nur dort präzise ist (Unterscheidung nach Schultypen), wo sie pädagogisch am problematischsten ist.

Man könnte nun erwarten, dass das berufsspezifische Charakteristikum der professionellen Autonomie verletzt würde. Obwohl dieser Konfliktbereich beobachtet werden kann, wird die Verminderung der individuellen Autonomie nicht zu jenem Problem, wie es von andern Lehrern etwa befürchtet wird. Autonomie ist ja auch ein grosses Wort. Das gemeinte Bedürfnis wäre vielleicht oft besser bezeichnet als Wunsch, mit dem eigenen Berufsverständnis in Ruhe gelassen zu werden. Es dürfte jedenfalls umso leichter fallen, auf Autonomieansprüche zu verzichten, je stärker es einem Kollegium gelingt, eine verbindende Schulhausatmosphäre aufzubauen, bzw. eine Schulphilosophie zu etablieren.

. In der Autonomie fühle ich mich eigentlich nicht beschnitten. Ich schätze die Diskussionen über ein gemeinsames Stoffprogramm. Dieses lässt dann immer noch genügend Freiräume für Schwerpunkte und Interpretationen. Wir diskutieren im Team die Stoffgebiete, begründen die Auswahl usw. Dann teilen wir auf und jeder bearbeitet ein Gebiet. Man wird natürlich auch toleranter und übernimmt etwa auch Vorbereitungen, die man vielleicht ein bisschen anders machen würde.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass durch die organisationelle Differenzierung des AVO das Wahrnehmungs- und Verarbeitungspotential eines Schulhauses wesentlich gesteigert werden kann.

8.2.2 Von der Berufsrolle zur Mitgliedschaftsrolle

Die mit der organisationellen Differenzierung verbundenen Rollenanprüche tangieren die bisherige Berufsrolle.

Es geht hier um das Problem der Durchsetzbarkeit systemspezifischen, bzw. professionellen Verhaltens. Um diese Problematik aufzuzeigen, wird es notwendig, zwischen Mitgliedschaftsrollen⁵⁹⁾ und Berufsrolle

59) Als Versuch, Lehrer- und Schülerrolle einfach als Mitgliedschaftsrolle zu fassen: FINGERLE, "Funktionen und Probleme der Schule", München 1973, S.157. "Was den Status der Schüler anbetrifft, so ist er mit den Mitteln der Organisationstheorie ebenfalls nicht eindeutig zu klären. Gegen eine Definition, sie als Organisationsmitglieder zu begreifen, spricht, dass sie Adressat institutioneller Bildungsbemühungen sind und diese Position jene von Klienten ist. Die Klassifizierung des Schülerstatus wird zusätzlich erschwert durch den gesetzlichen Zwang, bis zu einem bestimmten Alter die Schule zu besuchen."

zu unterscheiden. Bereits elementare Sozialordnungen kennen das Problem der Mitgliedschaft. Unter solchen Umständen fungieren die Normen als Mitgliedschaftskriterium. Wer sie einhält, gehört dazu, wer sie verletzt, wird abgedrängt, ausgestossen. Wir können diesen Mechanismus als Tendenz zur Festigung bevorzugter Verhaltenserwartungen bezeichnen. Der Zu- und Abgang der Teilnehmer wird geregelt. In Sozialsystemen, wie z.B. das Schulsystem als Ganzes, mit komplexen oder verschiedenen Mitgliedschaftskriterien entstehen Spannungen. Für den Aufbau hoch formalisierter grosser Sozialsysteme ist die Mitgliedschaftsrolle eine unerlässliche Vorbedingung⁶⁰⁾. Das heisst, in solchen Systemen wird die Mitgliedschaft ins Bewusstsein gebracht, veräusserlicht und abstrahiert. Die Organisation definiert als System die Konsequenzen für die Mitgliedschaft. Sie wird zudem auf ein Entweder-Oder gebracht. Es ist jederzeit entscheidbar, wer in einem solchen System Mitglied ist und wer nicht. Die Mitgliedschaft wird dann in leicht erkennbare Symbole verdichtet (z.B. Firmenausweis usw.). Die Kriterien für die Zulassung sind bekannt. Die Verhaltenserwartungen des Systems werden zum Bestandteil der Rolle. Ihre Anerkennung ist absolute Mitgliedschaftsbedingung. Das gilt vor allem für Verhaltenserwartungen, die mit dem Organisationszweck verbunden sind. Verweigerung solcher Mitgliedschaftsbedingungen führt unweigerlich zur gesamten Ablehnung der Rolle und damit zu einem Zwang, das System zu verlassen. Eine so stark formalisierte Mitgliedschaftsrolle setzt allerdings für die Mitglieder Mobilität voraus. Man ist also primär Beamter der Erziehungsdirektion und nicht Psychologe oder Soziologe (Berufsrolle). Wer als ED-Mitarbeiter aus der Rolle fällt, gefährdet das System weit stärker als wer als Psychologe einen Fehler macht. Zusammenfassend könnte man sagen: In stark formalisierten Organisationen überwiegt die Mitgliedschaftsrolle gegenüber der Berufsrolle.

60) Zur Erläuterung und Vertiefung dieser These zitiere ich LUHMANN (LUHMANN in: ELLWEIN u.a. (Hrsg.) Erziehungswissenschaftliches Handbuch Bd. 1, Berlin 1969, S.401): "Organisation setzt die Möglichkeit voraus, über Mitgliedschaften zu disponieren, d.h. über Eintritt und Austritt zu entscheiden. Die Leistung und Stabilität von Organisationen beruhen auf dieser Mobilität der Mitgliedschaften. Solche Mobilität ist keineswegs eine Selbstverständlichkeit, etwa eine naturgegebene Qualität freier und vernünftiger Menschen. Sie ist erst in hoch entwickelten Gesellschaften erreichbar und setzt eine "Institutionalisierung des Individualismus" voraus. Solange Rollenfestlegungen aufgrund eines natürlichen oder angeborenen Status vorherrschen und das Verwandtschaftssystem die Gesellschaft trägt, ist es nicht möglich, tragende Funktionen der Gesellschaft Organisationen zu überantworten, etwa die wirtschaftliche

8.2.2.1 Die schwach ausgebildete Mitgliedschaftsrolle

Das Bildungssystem kann die Mitgliedschaftsrolle nur indirekt, nämlich über die Lehrerseminarien, definieren. Wer sich ein Fähigkeitszeugnis erworben hat, kann Mitglied werden oder nicht, mit welchen Motiven auch immer. Man kann Lehrer werden, weil man Freude an Kindern hat, den Lohn angemessen findet, die Ferien bevorzugt oder politisch agieren will. Es ist Sache der Lehrerseminarien, hier Selektionskriterien zu definieren, die ihrerseits dezentralisiert und intern verschiedenste Strukturen ausbilden können. Die formalen Erwartungen vom System an den Lehrer müssen sich auf wenig kontrollierbare Vorschriften beschränken. Das ist z.T. eine Folge der dezentralisierten Struktur der verschiedenen Schulen, die in sehr unterschiedlichen Kontexten verstreut sind (ländlich, städtisch usw.) und unterschiedlichen Anforderungen gerecht werden müssen (Italienerkinder, Arbeiterviertel usw.). Zudem ist der Mitgliedschaftsstatus im Bildungssystem ausserordentlich diffus (Verweser, Vikar, gewählter Lehrer). Unter diesen Bedingungen gelingt es dem System nicht, ihre Mitglieder durch die Mitgliedschaftsrolle formal zu homogenisieren und an das System zu binden. In der Folge bleibt bei einer schwach definierten Innen-Aussen-Grenze unklar, was alles zum System gehört und was nicht. Viele Probleme fliessen ungehindert ein und belasten vor allem die einzelne Lehrerpersönlichkeit. Diese wenigen Gedanken erhellen auch den zweiten Aspekt:

8.2.2.2 Die Dominanz der Berufsrolle

Die Lehrerschaft ist eine eher dem traditionellen Typus zuzuordnende Semiprofession (vgl. Kap. 4.2.3). Sie zeichnet sich, wie jede typische Profession, durch eine segmentäre, also keine arbeitsteilige Struktur aus. Die soziale Kontrolle wird interindividuell gesteuert. Es gibt ein typisches Lehrerverhalten, das von den Lehrern selbst als Konsensgruppen-Orientierung kontrolliert wird. Professionen haben zwei sehr charakteristische Merkmale: Einerseits ist jedes einzelne Mitglied ein kleiner Mikrokosmos. Dann beruhen traditionelle Profes-

Produktion durchgehend ausserhalb des Hauses zu organisieren oder das Recht zu positivieren, d.h. der Entscheidung einer staatlichen Organisation zu überlassen. Nicht zufällig wird die Freiheit des Individuums, für alle älteren Sozialordnungen eine sinnlose Abstraktion, in dem Augenblick akut und soziales Programm, als es nötig wird, gesellschaftliche Funktionen in immer grösserem Umfang durch Organisationen zu erfüllen."

sionen entscheidend auf der Tradierung und Diffusion eines bestimmten inhaltlich fixierten Wissens, während Originalität, Kreativität und Innovation die Stabilität solcher Professionen eher bedrohen. Es gelingt dem Bildungssystem daher kaum oder nur mit Mühe, neue Inhalte und Lerntechniken schnell und zuverlässig zu diffundieren, um einer veränderten Umweltproblematik gerecht zu werden. Zu weitgehende Formalisierung und Komplexität bedroht umgekehrt die Autonomie des Lehrers gleichermassen, weil dann seine Aufgabe, von der er überzeugt ist, dass sie nicht standardisierbar sei, zum Objekt bürokratischer Kontrolle gemacht werden kann. Gerade von daher muss der Umstand erklärt werden, dass Innovationen vor allem von devianten Mitgliedern von der Peripherie der Profession geleistet und dort absorbiert werden.

Auf der anderen Seite haben Professionen die Möglichkeit, sich an verschiedenste normative Kontexte bzw. deren Einflüsse anzupassen. So ist denn auch verständlich, aus welchen Gründen externe Kontrollen im Bildungssystem seit jeher dominant und das Bildungssystem reaktionsunfähig ist. Diese externen Einflüsse wurden bereits näher erläutert. Es ist hinlänglich bekannt, welchen Einfluss Eltern, kirchliche Institutionen, Gemeindebehörden, Vereine usw. auf das Geschehen in der Schule ausüben können.

8.2.3 Die AVO-Mitgliedschaft und ihre Konsequenzen

Insofern der AVO Schulwirklichkeit neu definiert, entstehen Verbindlichkeiten. Systemspezifische Bedingungen müssen stärker berücksichtigt werden, persönliche Präferenzen treten zurück oder suchen sich neue Ausdrucksmöglichkeiten. Man könnte sagen, die Mitgliedschaftsrolle als AVO-Lehrer dominiere die bisherige Berufsrolle. Die gemeinsame Perspektive wird explizit, Widersprüche zwischen Modellabsicht und individueller Handlungsweise werden zum Problem. Ist eine gewisse Problemintensität erreicht, so muss eine Lösung gefunden werden, d.h. das Problem kann nicht einfach dauernd latent gehalten werden. Pädagogische Zielsetzungen wie auch die organisationellen Umsetzungen des AVO helfen dabei, Vorgehen und Entscheide zu legitimieren. Durch die Formalisierung von Erwartungen erhält ein soziales System eine prominente Struktur⁶¹⁾, die Erwartungsstruktur. Durch diese Erwartungs-

61) Vgl. dazu LUHMANN 1972, S.41: "Strukturen festigen einen engeren Ausschnitt des Möglichen als erwartbar. Sie täuschen damit über die wahre Komplexität der Welt und bleiben so Enttäuschungen ausgesetzt. Sie transformieren auf diese Weise die permanente Ueberforderung durch Komplexität in das Problem gelegentlichen Enttäuschungserle-

struktur erhält das System zugleich Grenzen, die einen Innenbereich von der Umwelt des Systems abteilen.

Es werden also nicht eigentlich Probleme gelöst, sie werden bearbeitbar gemacht.

Die Veränderung des Berufs- oder Rollenverständnisses erleben die AVO-Lehrer als einen belastenden Prozess der Neuorientierung. Es zeigt sich nun, dass insbesondere das AVO-P-Kollegium mit seiner relativ schwachen Dorf-Integration die Infragestellung der bisherigen Einstellungen, Erwartungen und Verhaltensweisen auffängt durch eine verstärkte emotionale Integration innerhalb des Kollegiums. Es wächst das bewusste Bedürfnis nach persönlicher Stabilität und Orientierungssicherheit. Beim AVO-Modell hat der Integrationsgrad des einzelnen Lehrers innerhalb des Kollegiums entscheidenden Einfluss auf die Berufszufriedenheit und wird auch zu einem wichtigen Faktor des Schulerfolges überhaupt⁶²⁾.

Der AVO integriert, aber er schliesst auch aus, weil er zur Stellungnahme zwingt. Es ist demnach damit zu rechnen, dass auch unter diesen, die Kooperation und Integration fördernden Bedingungen, Lehrer eine Versuchsschule verlassen (müssen).

Es scheint jedoch, dass es dem AVO gelingt, zwischen desintegrierender Einzelprofilierung und integrierender Konsensbildung ein recht gutes Gleichgewicht installieren zu können. Die intern generierte Dynamik wird gleichzeitig auch kontrollierbar gehalten. Diese Balanceleistung scheint beim Gesamtschulsystem weniger gut zu gelingen⁶³⁾.

Im Winter 1983/84 verfasste das Lehrerkollegium AVO-P als Stellungnahme zu verschiedenen Berichten der wissenschaftlichen Begleitung eine Stellungnahme ("Bericht über die Versuchsperiode 1977-1982", Buchs 1984; Internes Arbeitspapier). Die Wiedergabe des Abschnittes "Berufsbild" findet sich als ANHANG.

bens, gegen das dann konkret etwas unternommen werden kann. Vom psychischen System her gesehen, kann man daher sagen: Sie regulieren Angst."

62) Diese Erfahrung bestätigt OGGENFUSS, der als Konsequenz aus seiner Studie fordert, dass zur Humanisierung der Schule "eine ausgeprägte erzieherische Intensität" und "ein Lehrkörper, der sich als Gemeinschaft versteht und als solche handelt", vorhanden sein müsse. (OGGENFUSS 1981, S.181)

63) Vgl. dazu KISCHKE 1979.

9. ZUSAMMENFASSUNG DER RESULTATE

Die Formulierung unspezifischer Hypothesen, also der Verzicht bzw. die Unmöglichkeit der Angabe einer bestimmten Effektgrösse, führte zu einer beschreibenden, hypothesenerkundenden Untersuchung (vgl. hierzu 2.4.1). Es ging um einen Problem- und Prozessaufriß, um Konkretisierung der Auswirkungen und der Folgeprobleme.

Vorgenommene Vergleiche und Beurteilungen beziehen sich immer auf die Selbsteinschätzung der Lehrer durch einen Vergleich von aktueller Situation und früherer Erfahrung in einer Normalschule. Ueber Konsequenzen, die aus den gesammelten Ergebnissen zu ziehen sind, wird in Kapitel 11 berichtet.

Die folgende Zusammenfassung gliedert sich, den Hypothesen folgend, in 4 Bereiche.

9.1 DAS AVO-MODELL UND SEINE WIRKUNG AUF DAS BERUFSVERSTAENDNIS

Hypothese 1 lautete:

Das AVO-Modell impliziert ein bestimmtes Berufsverständnis, das sich differenzierend, komplexitätssteigernd auf die Interaktionsebene Schüler, Kollegen, Eltern und Behörden auswirkt.

Interaktionsebene Schüler

Der AVO führt zu einer verstärkten Orientierung am Schüler. Individuelle Voraussetzungen, soziale Verhaltensweisen und Entwicklungsverläufe werden vermehrt beachtet. Der Lehrer erwartet mehr Eigentätigkeit und Selbstverantwortung von seiten der Schüler. Von sich selbst verlangt der Lehrer mehr Flexibilität in der Unterrichtsgestaltung (um auf die Schüler besser und öfter eingehen zu können). Der Lehrer nimmt wahr, dass er sich stärker an Erziehungszielen orientiert als an den Stoffvorgaben. In der Beurteilung dieser Tendenzen gehen die Lehrer des AVO-Petermoos weiter als die Lehrer des AVO-Glattfelden.

Die Realisierung des AVO-Modells führt zu einer Steigerung des pädagogischen Bewusstseins, sichtbar durch eine veränderte Problemwahrnehmung:

- Ziel und Erfahrungsdiskussionen zeigen die Diskrepanz zwischen Absicht und Erreichtem.
- Zieldiskussionen finden häufiger statt und erhellen, dass die eigene Art des Erziehens und Unterrichtens nur eine von mehreren Möglichkeiten ist.
- Frustrationen in der eigenen Arbeit werden thematisiert und die Bereitschaft zur eigenen Weiterqualifikation wächst.

Dass die komplexere Sichtweise als zusätzliche Belastung empfunden wird, erstaunt nicht.

Folgeprobleme:

- Es zeigt sich eine Tendenz, Schüler bezüglich Eigenständigkeit zu überfordern.
- Die Tatsache, dass die Lehrer "näher beim Schüler" sind, führt zu Reaktionsproblemen bezüglich Durchsetzen und Gewährenlassen. Es braucht Zeit, bis der Lehrer aus der Verunsicherung zu einem neuen Stil gefunden hat.
- Schülerorientierung gelingt im persönlichen Gespräch gut; im Unterricht stellen sich Probleme der methodisch-didaktischen Bewältigung.

Interaktionsebene Kollege

Die Zusammenarbeit mit den Kollegen (Stoffkoordination, Umstufungsentscheidungen, Beurteilungsgespräche) wird intensiviert und ein Stück weit durch den AVO erzwungen.

Die Erfahrungen zum Versuchslehrerkonvent (VLK) werden kontrovers beurteilt, jedoch wird allgemein anerkannt, dass es sinnvoll ist, ein Gesamtgremium zu haben. Das Team (6 bis 8 Lehrer) bietet die Möglichkeit, integriert, gestützt, aber auch informiert zu sein. Ehrlichkeit und Offenheit sind möglich. Vor allem für Fachlehrer, insbesondere für Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen bietet sich im Team die Möglichkeit, aus der üblichen Randposition herauszukommen.

Der Umstufungskonvent und die Koordinationssitzungen (in Mathematik, Französisch und Musisch-Technischem-Bereich) werden grösstenteils als sehr nützlich oder doch als unumgänglich beurteilt.

Die Position von Schulleitern ist eine schwierige, aber auch eine herausfordernde; für die Leiter selbst wie für die Kollegien. Es scheint, dass die Funktionen Aussenkontakte und Auffangen interner Konflikte recht gut erfüllbar sind.

Die Verpflichtung, zusammenarbeiten zu müssen, führt zu einer verstärkten Integration des Kollegiums. Das wird etwa auch als Zwang, als Einschränkung empfunden. Die Gesamtbilanz ist jedoch positiv. Die grosse Mehrheit der Lehrer fühlt sich wohl in den beiden Kollegien der Versuchsschulen. Das heisst nicht, dass es keine belastenden Konflikte gäbe. Aber die Erfahrung, dass aus Konflikten letztlich auch gelernt werden kann und das Gefühl, sich wichtigen psychologischen, didaktischen und schulpolitischen Auseinandersetzungen gestellt zu haben, führt gesamthaft auch im kollegialen Bereich zu einer grösseren Berufszufriedenheit.

Die Integration betrifft auch den Unterschied zwischen Sekundar- und Reallehrer. Es zeigt sich deutlich, dass bei freiwilliger Zusammenarbeit der Schultyp keine Rolle spielt.

Die hier beschriebenen Veränderungen sind im AVO-G, in der Landschule, weniger ausgeprägt, da die alten Gewohnheiten eher durchschlagen.

Folgeprobleme:

- Die intensive Zusammenarbeit bewirkt, dass z.T. latente Konflikte manifest werden und vor allem das Team an den Rand der psychischen Belastbarkeit bringen kann.
- Verstärkte Integration im Kollegium scheint zu einer Orientierung nach innen zu führen und dadurch in Konkurrenz zum Kontext-Engagement zu stehen. (Kontextbezug meint hier z.B. Schule und Lehrer als dörfliche oder regionale Kulturträger.)
- Verstärkte Integration homogenisiert, ermöglicht eine gute Schulklima-atmosphäre; erschwert aber andererseits pointierte oder originelle Einzelpositionen, d.h. sie kann auch zu pädagogisch oder bildungspolitisch begründeten Lehrer-Austritten führen.

Interaktionsebene Eltern

Der AVO verlangt regelmässige Kontakte zu den Eltern (aufgrund des Schülerbeurteilungsverfahrens, der Umstufung u.a.). Es wird etwa als Vorteil erwähnt, dass man durch die obligatorischen Kontakte nicht mehr vorwiegend "Problemschüler-Kontakte" habe. Im allgemeinen entsprechen die jetzigen Kontakte den Erwartungen der Lehrer; einige wünschten noch eine Intensivierung.

Auf die Frage nach Erwartungen und Kritiken der Eltern nennen gut 1/3 aller Versuchslehrer folgende Anliegen: allgemein strenger sein, mehr Hausaufgaben, mehr Aufsätze und Prüfungen. Etliche Lehrer verstehen diese Erwartungen als Ersuchen um Hilfe bei den erzieherischen Problemen in der Familie.

Im AVO ist im Stundenplan Zeit für Elterngespräche eingeräumt; darüberhinaus werden zu anderen Zeiten Elterngespräche geführt und Elternabende organisiert. Eltern sind an den Umstufungskonferenzen eingeladen; Lehrer nehmen an Sitzungen der Elternkommission teil.

Es lässt sich vermuten, dass sich bei den Elternkontakten die Dorfsituation von Glattfelden auswirkt. So zeigt sich tatsächlich, dass die Ueberschaubarkeit und die alltäglichen Begegnungsmöglichkeiten dazu führen, dass Neuregelungen nur schwerlich die eingespielten Formen verdrängen können. Es werden nach wie vor in erster Linie die bestehenden informellen Begegnungen für Gespräche genutzt.

Interaktionsebene Behörden

Die Behörde als Aufsichtsorgan erhält durch das AVO-Modell keine eigentliche Modifikation. Die neugeschaffenen Gremien (z.B. Projektgruppe) sind bezogen und begrenzt auf die Versuchssituation. Trotzdem sind Behörden wie Eltern in beiden Schulgemeinden für verschiedene neue Schulfragen sensibilisiert worden. Dass dies die bisherigen Lehrer-Behörden-Kontakte nur wenig verändert hat, dürfte damit zusammenhängen, dass einerseits die Aufsichtsfunktion der Besuche nur einen beschränkten Grad an Offenheit zulässt, dass andererseits den Behördenmitgliedern oft auch das Vokabular der Schulreformdiskussion weniger geläufig ist als den Lehrern.

Die Einbindung des AVO-Versuchs in die Kompetenz und Verantwortung der Kantonalen Erziehungsdirektion mag bewirken, dass der eine oder andere Schulpfleger, wenn gewisse neue Schul-Realitäten ihn dennoch befremden, einer Auseinandersetzung aus dem Wege geht, weil er findet, das sei letztlich doch Sache der übergeordneten Instanz.

Dass die Kontakte für AVO-P-Lehrer eher weniger wichtig sind (Erwartungen z.T. gar nicht bekannt sind) als für AVO-G-Lehrer, kann wiederum als Folge des unterschiedlichen Integrationsgrades bezüglich des Dorfes interpretiert werden.

9.2. ORGANISATIONELLE DIFFERENZIERUNG UND IHRE WIRKUNG AUF DAS LEHRERBEWUSSTSEIN

Hypothese II lautete:

Durch organisationelle Differenzierung des Schulhauses kann das bildungspolitische und pädagogische Bewusstsein und die Innovationsbereitschaft von Lehrern gesteigert werden.

Wir stellen fest, dass das System Volksschule als gesellschaftliche Institution differenziert wahrgenommen wird. Das kann sich z.B. darin ausdrücken, dass die in den Lehrerorganisationen diskutierten Probleme als eher nebensächlich und die standespolitischen Sichtweisen als zu wenig pädagogisch kritisiert wurden.

Eher versuchssituationsabhängig, aber dennoch erwähnenswert ist die Tatsache, dass auch die Schulverwaltung differenzierter beurteilt wird; es wurden Kenntnisse über verwaltungsinterne Abläufe und Mechanismen angeeignet.

Die Charakterisierung des veränderten pädagogischen Bewusstseins erfolgte durch die Unterscheidung der verschiedenen Interaktionsebenen (Schüler, Kollege, Eltern und Behörden) im vorangehenden Kapitel. Die Komplexität ist in dem Sinne gestiegen, als die Aufgabe der Schule umfassender und differenzierter thematisiert wird, d.h. auch, dass die Zahl der möglichen Handlungen, die mit der AVO-Struktur vereinbar sind, gegenüber der Normalschule gesteigert wurden.

Der AVO stellt eine Innovation dar, die selbst wieder Wünsche nach neuen Innovationen zu provozieren vermag. In einer ersten Phase von ca. drei bis vier Jahren führen die stimulierten Folgebedürfnisse fast zur permanenten Ueberforderung. Mit der Zeit erfolgt auf neuem Niveau eine realistischere Einschätzung der Möglichkeiten. Zum Teil ist aber auch ein Reform-Konservatismus feststellbar, d.h. es werden z.B. erste Versuchs-Varianten oder Erfahrungen einer früheren Phase recht normativ verteidigt. Trotzdem wird von den Lehrern übereinstimmend berichtet, dass man nicht mehr hinter den neuen Bewusstseinsstand zurückgehen könne.

Die interne Differenzierung eines Systems in Untersysteme (z.B. Teams) ist ein Prozess, durch den das Gesamtsystem die Problematik seiner Umwelt nach innen weitergibt. Es werden mehr Probleme wahrgenommen und auch besser bearbeitbar. Was für den normalerweise isoliert arbeitenden Lehrer alles möglich, aber nur in geringem Masse realisierbar ist, kann transponiert werden zu Möglichkeiten des Systems. Verschiedene Gremien erlauben eine eingehende Thematisierung z.B. des Beurteilungssystems oder der Fremdsprachendidaktik; Konflikte können gestaffelt bearbeitet werden und belasten weniger in diffuser Weise das gesamte Kollegium.

9.3. BELASTUNGSASPEKTE UND IHRE WIRKUNG AUF DIE BERUFSZUFRIEDENHEIT

Hypothese III lautete:

Die Berufszufriedenheit ist stärker beeinflusst durch den Grad der Uebereinstimmung von Schulrealität und eigenem Berufsverständnis als durch Belastungsaspekte.

Da die Qualität des Unterrichts auch davon bestimmt wird, ob der Lehrer mit seiner Arbeitssituation zufrieden ist, galt es abzuklären, in welcher Weise die versuchsbedingten Aenderungen auf die Berufs- bzw. Arbeitssituation der Lehrer wirke. Zusätzlich zur Berufszufriedenheit wurde der Aspekt der Belastung betrachtet. Die Frage nach einer erhöhten Belastung ist eine häufig von aussen an die Versuchslehrer herangetragene Vermutung. Es wird jedoch nicht davon ausgegangen, dass sich die Belastung z.B. durch ein Auffaddieren von Arbeitszeiten und kritischen Berufssituationen feststellen lässt. Was als Belastung empfunden wird, ist letztlich ein Vergleich von individueller Erwartung und erlebter Realität.

In bezug auf Belastung wurde zwischen psychischer Belastung, Arbeitszeit und Ueberforderung unterschieden.

Die psychische Belastung hat sich generell etwas erhöht, es fühlt sich jedoch niemand dauernd überlastet. Etliche Lehrer äussern, die psychischen Belastungen würden schubweise je nach Ereignissen anfallen; eine Erfahrung, die auch für Lehrer der traditionellen Schule zutreffen dürfte.

Die Arbeitszeit hat sich leicht verlängert. Einige sprechen davon, dass die Arbeitszeit zu Beginn des Versuches angestiegen sei, dass sich jedoch vieles mit der Zeit leichter, bzw. routinierter erledigen lasse. Dasselbe lässt sich vom Belastungsaspekt Ueberforderung sagen. Ueberforderung wurde vor allem bezogen auf die Einarbeitung in neue Lehrinhalte (z.B. SWG, MTB), auch auf die Reaktion gegenüber schwierigen Schülern.

Bei der Frage: "Erreichen Sie durch den Versuch eine höhere Arbeitszufriedenheit?" antworteten 2/3 aller AVO-Lehrer im Petermoos und in Glattfelden mit 'ja'. Die übrigen relativierten oder verneinten z.B. mit der Begründung, man würde auch im traditionellen System die wichtigsten Anliegen realisieren können. Dass jedoch die Berufszufriedenheit geringer geworden sei, wurde von niemandem berichtet.

Dass die Bilanz hinsichtlich Belastung und Berufszufriedenheit positiv ausfällt, liegt darin begründet, auch nach Aussagen von Lehrern, dass die zu lösenden Fragen und Probleme als Herausforderung empfunden werden, und dass sich die Berufswirklichkeit nun stärker mit dem Berufsverständnis der Lehrer deckt. Zwar lässt sich einwenden, dass es sich bei den beiden Versuchsschulen um weitgehend "freiwillig" teilnehmende Kollegien handelt. Auf der andern Seite ist aber festzuhalten, dass die AVO-lehrer durch ihre Versuchsarbeit auch selbst eine kritische Einstellung zu ihrer Arbeit entwickelt haben.

9.4 LOKALER KONTEXT UND SEINE WIRKUNG AUF DIE AVO-REALISIERUNG

Hypothese IV lautete:

Unterschiedliche lokale Kontexte begünstigen oder behindern in unterschiedlichem Masse die Realisierung des AVO-Berufsverständnisses.

Es wurde von einem Berufsverständnis (Rollenbündel) ausgegangen, das auch Erwartungen an schulische, nicht den Unterricht direkt betreffende Funktionen (Kollegenzusammenarbeit, Berufswahl usw.) und auserschulische Funktionen (Organist, Vereinskassier usw.) umfasst. (Vgl. dazu Teil I, 4.4)

Wir gingen im weiteren davon aus, dass in eher ländlichem Kontext von der Bevölkerung ausserschulische Aktivitäten stärker erwartet werden als in städtischen Gebieten. Das im AVO implizierte Berufsverständnis kann demzufolge im Hinblick auf seine kontextuelle Passung beurteilt werden. Die implizierte und bestätigte Dynamik auf der Lehrer-Schüler- und Lehrer-Kollegen-Ebene kann, so wurde vermutet, eine starke, dörfliche Verankerung konkurrenzieren.

Dies trifft denn auch für den AVO-G zu. Das Schulhaus "Hof" in Glattfelden steht nicht nur als Gebäudekomplex mitten im Dorf (anders als das Petermoos!) sondern auch die Kontakte und Funktionsbezüge der hier arbeitenden Lehrer sind mit dem Dorf relativ eng verbunden. Je kleiner, je übersichtlicher eine Gemeinde noch ist, desto weniger lässt sich die Schule als Organisation mit einer eigenen "Schulwelt" ausdifferenzieren. Das heisst, wenn man über Schule spricht, spricht man indirekt oder direkt auch über das Dorf. Für städtische oder Grossiedlungsschulen trifft das nicht in gleicher Weise zu. Eine stabile Berufssituation kann durchaus auch bei unbefriedigender Beziehung zu Schülern und geringer Integration innerhalb des Kollegiums durch gute Beziehungen zu ausserschulischen Institutionen und Bezugspersonen erreicht werden.

Im AVO-G können die organisatorischen Mittel ihre Funktion weniger gut erfüllen. Neben der recht stark wirkenden Dorfintegration dürfte hier die Grösse des Kollegiums eine wichtige Rolle spielen.

Wenn Absprachen nur zwischen zwei oder drei Personen erfolgen müssen, ist man versucht, dies wie bis anhin während der üblichen Kontakte, d.h. häufig zwischen Tür und Angel zu erledigen. Terminverschiebungen und spezielle Sitzungen erscheinen einem unangemessen.

Spezielle Team-Sitzungen zur Klärung von Beziehungsproblemen, wie sie im Petermoos-Kollegium möglich sind, scheinen in dieser Situation zumindest als heikel. Die verschiedenen Kontaktfelder kann und will der Lehrer nicht ausgrenzen.

Der AVO-P dagegen liegt in einer typischen Vorstadt-Gemeinde. Die schwache Dorfintegration, nur eine Minderheit wohnt am Schulort, ermöglicht eine stärkere Ausdifferenzierung der Institution Schule, eine stärkere Integration ins Kollegium fällt leichter.

Es kam für die Realisierung des AVO begünstigend hinzu, dass mit Versuchsbeginn eine neue Oberstufenanlage bezogen werden konnte. Das Kollegium wurde ebenfalls neu zusammengesetzt bzw. durch Neuanstellungen ergänzt.

10. STELLUNG DER UNTERSUCHUNG ZU ANDERN AVO-UNTERSUCHUNGEN

10.1 MOEGLICHKEITEN DES VERGLEICHS

Eine Uebersicht zu den vorliegenden Berichten und Teilberichten von AVO-untersuchungen bietet ANHANG III⁶⁴⁾. Als Zusammenfassung ist die 1982 von OERTEL verfasste Arbeit "Bericht über die Ergebnisse der Versuche von 1977 bis 1982" zur Lektüre zu empfehlen.

In diesem Kapitel gehen wir der Frage nach, wieweit die referierten Ergebnisse mit Resultaten anderer AVO-Untersuchungen übereinstimmen. Zum Vergleich sollen vor allem Untersuchungen zur Schulsituation des Schülers herangezogen werden. Es handelt sich dabei um Erhebungen, die mit Schülern, z.T. auch mit Eltern des AVO-P durchgeführt wurden und zwar innerhalb einer Vergleichsstudie mit einer Normalschule.

Es ging dabei um Fragen der sozialen Beziehungen zwischen den Schülern bzw. um Einflüsse des Stammklassen-Niveau-Systems, um das Verhältnis der Schüler zum Lehrer, um die Einstellung zur Schule u.a.m.

Im folgenden Vergleich ist zu beachten, dass die Untersuchungen sich auf verschiedene Perspektiven beziehen; einmal aus der Schülersicht, das andere mal aus Lehrersicht.

Ich beschränke mich auf Ergebnisse bezüglich der Lehrer-Schüler-, bzw. der Schüler-Schüler- und Lehrer-Lehrer-Beziehungen. Während die Erfahrungen zur Lehrer-Schüler-Beziehung aus Schüler- und Lehrersicht direkt verglichen werden können, ist ein Vergleich der Schüler-Schüler-Beziehung (Schülerbefragung) und der Lehrer-Lehrer-Beziehung (Lehrerbefragung) nur insofern sinnvoll, als es interessiert, ob die strukturellen Veränderungen zu ähnlichen Veränderungen der Sozialbeziehungen geführt haben. Es gilt jedoch festzuhalten, dass auch der Bereich der Lehrer-Schüler-Beziehung in den verschiedenen Untersuchungen unterschiedlich dimensioniert und ein unterschiedliches Design mit unterschiedlichen Fragestellungen entwickelt wurde.

64) Als Kurzzusammenfassung zu den wichtigsten Ergebnissen vgl. 11.2.

10.2 BEZIEHUNGEN ZWISCHEN LEHRERN UND SCHÜLERN

Die diesbezüglichen Auswirkungen aus Lehrersicht wurden unter Kapitel 3 als verstärkte Schülerorientierung beschrieben.

In der Schülererhebung war die Frage zentral, ob das eingeschränkte Klassenlehrerprinzip die Disziplin und vor allem die Geborgenheit der Schüler in der Klasse beeinträchtigen würde. Aufgrund der Schülerantworten konnte ein Defizit, z.B. an Betreuung oder an Geborgenheit, das durch die geringere Präsenzzeit des Lehrers in der Klasse entstehen könnte, nicht festgestellt werden. Hingegen scheint es für die Beziehung der Schüler zum Lehrer und für das Wohlbefinden der Schüler wichtig zu sein, vom Klassenlehrer richtig eingeschätzt zu werden. Das dürfte umso stärker der Fall sein, je mehr der Schüler sachlich differenzierte und persönlich offene Gespräche mit dem Lehrer erlebt. In bezug auf die Differenziertheit der Lehrereinschätzung urteilen die AVO-Schüler denn auch positiver als ihre Kollegen in der Vergleichsschule.

Für alle Schüler (AVO und Vergleichsschule) hat das Einlehrer-System eine erstaunlich geringe Popularität. Es scheint dem AVO-System zu gelingen, ein für die Schüler verkraftbares Mass an Lehrerwechsel zu bieten.

Die stundenmässig höhere Präsenz des Klassenlehrers der Normalschule, der seine Realschüler mehr unterrichtet und umfassender kennen sollte als der vergleichbare Versuchslehrer, schlägt sich in der Untersuchung nicht in höheren Werten emotionaler Ausgeglichenheit für die traditionelle Oberstufe nieder. Andererseits führt die anzunehmende grössere Vertrautheit zwischen Lehrer und Schüler in den oberen Klassen auch für den AVO nicht zur erwarteten emotionalen Entspannung.

Zusammenfassend lässt sich für die AVO-Schüler sagen, dass sie eine eher positivere Einstellung zur Schule haben, dass nach Meinung der Eltern sogar drei Viertel der Schüler gern zur Schule gingen.

Das mag damit zusammenhängen, sagen wir es nüchtern, dass der AVO einfach mehr Abwechslung bietet. Diese Annahme würde auch gestützt durch das Ergebnis der Lehrerbefragung, wonach im Unterricht mehr Flexibilität und mehr Schüleraktivität angestrebt werden.

Dass auch im AVO im letzten Schuljahr weder Schulverleider noch Leistungsschwäche vermieden werden können, mag vielfältige Gründe haben. Einerseits entspricht es einer auch durchaus positiv bewertbaren Eigendynamik offenen Interaktionsverhaltens, dass Konflikte eher manifest werden und deshalb stark belasten können. Andererseits bestätigt auch die Lehrerbefragung, dass das veränderte Beziehungsverhältnis zum Schüler, mangels Qualifikation des Lehrers im Unterricht wie in der persönlichen Begegnung nicht immer befriedigend bewältigt werden kann. (Vgl. dazu Kapitel 3.3 und 3.4)

Auch verfeinerte Reformkonzepte, die diese Problematik lösen möchten, müssten sich realistischerweise vor dem Anspruch hüten, dass innerhalb staatlich veranstalteter Bildungsarbeit alles pädagogisch Wünschbare auch machbar sei.

Schüler fühlen sich wohl, wenn sie sich vom Lehrer verstanden fühlen. Die vorliegenden Untersuchungen lassen den Schluss zu, dass dies für den AVO in stärkerem Masse zutrifft als für die Normalschule. Es schiene ja auch etwas merkwürdig, wenn die spezifischen Bemühungen zur Lehrer-Schüler-Beziehung, das offensichtlich starke Engagement und der hohe, auch selbstkritische Bewusstseinsstand der AVO-Lehrer die gegenteilige Wirkung hätte. Wie weit dieser Unterschied, sollte der AVO zur Regelschule werden, im selben Masse festgestellt werden könnte, ist eine offene Frage.

10.3 BEZIEHUNGEN INNERHALB DER SCHÜELERSCHAFT UND DER LEHRERSCHAFT

In der Lehrerbefragung wurde festgestellt, dass sich die Integration im Kollegium verstärkt, andererseits eine individuelle Profilierung ermöglicht wird, die wiederum zu vermehrten Konflikten führen kann.

In der Schülerbefragung zeigt sich eine ähnliche Veränderung. Die Klassen der Versuchsschulen haben ein besseres Verhältnis untereinander als vergleichbare Klassen der dreigeteilten Oberstufe. Es wurde z.B. eine erhöhte Kooperationsbereitschaft festgestellt, wobei es allerdings in der Versuchsschule häufiger vorkam, dass Schüler von Kameraden für Zusammenarbeit abgelehnt wurden. Für die AVO-P-Schüler lassen sich denn auch unausgeglichene Beziehungen feststellen als

für die Kontrollschule. Auch soziometrische Erhebungen zeigen, dass dennoch die Stammklassenintegration durch die Niveauorganisation nicht zerfällt, dass jedoch offenere, d.h. konfliktivere und vielfältigere Beziehungen möglich werden.

Auch für das Lehrerkollegium gilt, dass Konflikte zwar nicht seltener, jedoch bearbeitbarer auftreten und dass zur emotionalen Integration verschiedene Gruppierungen bzw. Gremien gewählt werden können. So sind auch in den verschiedenen Lerngruppen der Versuchsschule eher Beziehungen zwischen einzelnen Schülern oder innerhalb kleiner Gruppen wichtig. Die Klassengemeinschaft erhält einen andern Stellenwert. Es dürfte die These gewagt werden, dass die traditionelle übergreifende Klassengemeinschaft, der sogenannte gute "Klassengeist" nur auf Kosten wenig differenzierter, kaum thematisierter Beziehungen realisierbar ist⁶⁵⁾.

Die Möglichkeit, in verschiedenen Gruppen Beziehungen zu knüpfen, kann für jene Schüler besonders wichtig werden, die in der Stammklasse eher Aussenseiter sind. In diesem Zusammenhang interessierte auch die Integration der leistungsschwachen Schüler im AVO (untere Stammklasse und unteres Niveau). Ihr Kontakt zu Schülern aus höheren Stammklassen und Niveaus ist gut. Die Untersuchungen machen deutlich, dass das Problem der Isolation von Oberschülern, das an konventionellen Schulen kaum zu lösen ist, im AVO eine Abschwächung erfährt. Der Wunsch nach guten Kontakten richtet sich jedoch mehr von den leistungsschwächeren Schülern an die leistungsstärkeren. Dennoch: Die Stammklasse bleibt für die meisten Versuchsschüler der zentrale Ort im Schulgefüge.

Im Lehrerteam zeigt sich ebenfalls die Tendenz, dass auch für Aussenseiterpositionen die Artikulationschancen bewahrt werden; sie in Diskussionen einbezogen bleiben. Nur aufgrund zweier Fallstudien, aber auch aus Diskretionspflicht, kann auf diesen Aspekt nicht weiter eingegangen werden. Ueber die Konsequenz, dass der AVO zu stärkerer Profilierung zwingt, Meinungsverschiedenheiten manifest und dadurch auch Austritte provoziert werden können, wurde an anderer Stelle ausführlicher berichtet.

65) Der Verfasser stützt sich dabei auch auf die Erfahrungen als Unterrichtsberater an der Weiterbildungsschule in Zug. Die institutionalisierte Schülermitbestimmung, das hohe Mass an Schülerorientierung der Lehrer führt in dieser Schule zeitweise zu einer Konfliktintensität, die Klassengemeinschaften zu spalten vermag und in der Folge Schüleraustritte provoziert.

11. PAEDAGOGISCHE KONSEQUENZEN

11.1 DAS PROBLEM DER GENERALISIERUNG

Die AVO-Versuchsarbeit wurde aufgenommen mit dem Anspruch, ein Modell zu erproben, das später für eine Veränderung der Oberstufe wegweisend sein könne. Der Wunsch nach Generalisierung war vorhanden, jedenfalls in den offiziellen Verlautbarungen. Dass Reformbemühungen in der bildungspolitischen Landschaft etwa auch mit andern, nicht pädagogischen Motivationen verbunden werden, sei nicht bestritten. Wie weit der AVO-Versuch z.B. als "Alibi-Uebung" zur Beruhigung und Integrierung engagierter und "Unruhe"stiftender Lehrer oder Lehrergruppen zu interpretieren sei, kann und soll hier nicht diskutiert werden.

Es ist davon auszugehen, dass letztlich alle am Schulreformprozess Beteiligten das Anliegen teilen, mit ehrlicher Absicht nach einer Verbesserung der Oberstufensituation zu suchen.

Es zeigt sich nun, nicht unerwartet, dass in der schulpolitischen Auseinandersetzung der AVO-Weg unterschiedlich beurteilt wird; von völlig zustimmend über ein Ja mit Einschränkungen zu völliger Ablehnung. Es ist hier nicht der Ort, die bildungspolitische Diskussion zu kommentieren. Es wäre allerdings eine Untersuchung wert zur Frage, in welcher Weise sich die beteiligten Gruppen und Institutionen mit der Herausforderung AVO arrangiert haben. Der theoretische Approach der vorliegenden Arbeit könnte auch Anhaltspunkte zu einem entsprechenden Forschungsvorhaben abgeben.

Im folgenden geht es darum, aufzuzeigen, inwieweit die pädagogische Legitimität für eine Generalisierung gegeben ist. Damit ist gemeint, dass die Beurteilungen der empirisch erhobenen Erfahrungen an pädagogischen Zielvorgaben gemessen werden und nicht nach bildungspolitischer Opportunität zu beurteilen sind. Oft sind es diese unterschiedlichen Bezugspunkte, die die Diskussionen im Bildungsbereich so mühsam machen. Es ist durchaus legitim, Reformprogramme auf ihre politische Durchsetzbarkeit, Kontrollierbarkeit oder nach der Finanzierungsmöglichkeit abzuklopfen. Nur sollte dieser Bezug transparent bleiben und sich nicht verwischen. (Vgl. dazu auch Teil II, Kapitel 1.5)

Die pädagogische Legitimation wäre dann gegeben, wenn die gesteckten pädagogischen Ziele verwirklicht wurden, vorausgesetzt natürlich, man erachte die Reformziele als pädagogisch wertvoll. Da auch die Beurteilung wissenschaftlich abgesicherter Ergebnisse Ermessensspielräume offenlässt, wäre das zusätzliche Kriterium einzuführen, dass die Resultate mindestens als Verbesserung gegenüber dem Status quo bewertet werden können.

In Kapitel 11.2 soll eine Gesamtbilanz skizziert und festgestellte Mängel dargestellt werden, wobei zu dieser Beurteilung Erfahrungen aus sämtlichen Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung herangezogen werden.

Im weiteren ist die Beantwortung der Generalisierungsfrage davon abhängig zu machen, wie weit der durch das Reformmodell ausgelöste Prozess in seiner Dynamik absehbar und beeinflussbar bleibt, und ob er die intendierten Ziele der Reform stützt oder behindert. Es war gerade dieses Kriterium, das als Ergänzung zur herkömmlichen Charakterisierung der integrativen Schulreform in dieser Arbeit eingeführt wurde. In Kapitel 11.3 soll das AVO-Modell als eine integrativ-komplexe Reform mit einer starken eigendynamischen Entwicklung vor allem in bezug auf das Lehrerbewusstsein und die kollegiale Zusammenarbeit beschrieben werden.

Das Konzept des AVO wurde immer mit dem Anspruch bzw. der Bereitschaft zur Modifikation verbunden. Ueber jene Anpassungen, die aufgrund der in dieser Arbeit diskutierten Untersuchung zur Berufssituation des Lehrers vorzuschlagen sind, wird in Kapitel 11.4 berichtet.

Schliesslich wird versucht, eine Uebersicht zu noch offenen oder sich neu stellenden Fragen zu formulieren (11.5).

11.2 DER AVO, GEMESSEN AN SEINEN ZIELEN

Ausgehend von den Zielsetzungen der Versuche können folgende Feststellungen gemacht werden:

11.2.1 Erreichte Versuchsziele

Individuellere Förderung

Die Stammklassen-Niveau-Organisation des AVO schafft für eine bessere Berücksichtigung der unterschiedlichen Fähigkeiten der Schüler günstige Voraussetzungen:

- a) für den Uebertritt von Primarschule an die Oberstufe, indem
 - bei der Bildung der Stammklassen eher allgemeine Fähigkeiten und Leistungsmöglichkeiten der Schüler und für die Aufteilung in die Niveaugruppen die mathematischen und (ein Quartal später) die fremdsprachlichen Leistungen ausschlaggebend sind;
 - die Varianten der Einstufung im AVO vielfältiger, die Einstufungsentscheide differenzierter und weniger einschneidend sind als in der dreigeteilten Oberstufe (Entschärfung des Uebertritts).
- b) für den Unterricht in den Niveaugruppen, indem
 - die Lernvoraussetzungen (von Schülern leistungsunterschiedlicher Stammklassen) einander angenähert sind;
 - vom Lehrer unter den zuvor genannten Lernbedingungen angemessenere Leistungsanforderungen gestellt werden;
 - die Schüler auch als solche empfinden und in ihrem Urteil über den AVO (im Einklang mit ihren Eltern) die angemessenen Anforderungen als besonderen Wert des Schulversuchs herausstreichen.
- c) für eine positivere Einstellung zur Schule und ein grösseres Wohlbefinden im Unterricht als sich bei Schülern einer dreigeteilten Vergleichsschule ergibt.
- d) für den gesamten schulischen Entwicklungsverlauf der Schüler, indem
 - im Rahmen der erreichten Durchlässigkeit (häufige Niveauwechsel im 1. Oberstufenjahr und einige Stammklassenwechsel) für Schüler unterschiedlicher Stammklassen im einen oder anderen Fach (Mathematik, Französisch) die gleichen Entwicklungschancen gegeben sind und auch genutzt, gleichzeitig
 - die für die dreigeteilte Oberstufe typischen Rückweisungen und Gesamtrepetitionen durch die erreichte Durchlässigkeit vermieden werden.

e) für die Erfüllung der üblichen Leistungsstandards die Lernziele der Oberstufe (Sekundar- und Realschule) erreicht und Anschlüsse an die Berufslehren und Mittelschulen gewährleistet werden.

Ausser der Stammklassen-Niveau-Organisation sind es das Wahlfachangebot in der 3. Klasse, die Projektwochen (auch Klassenlager) und die Berufswahlvorbereitung, die einer individuelleren Förderung entgegenkommen, weil sie Raum geben für die Entwicklung und Betonung der unterschiedlichen Schülerinteressen (gleichgültig, ob die Interessen mehr auf Freizeitbeschäftigung oder Berufstätigkeit tendieren).

Gemeinsame soziale Erfahrungen

Aus lerntheoretischer Sicht und aus Gründen des späteren beruflichen und öffentlichen Lebens ist es erwünscht, dass "die Kinder aller Volksklassen" nicht in getrennten schulischen Erfahrungsräumen aufwachsen, sondern eine gemeinsame soziale Grundlage mitbringen. Die den AVO kennzeichnende Stammklassen-Niveau-Organisation und andere Versuchsmassnahmen bieten strukturelle Voraussetzungen für Begegnungsmöglichkeiten der Schüler unterschiedlicher Stammklassenzugehörigkeit (und verschiedenem sozialen Hintergrund), indem die Schüler

- im Niveauunterricht
- in Projektwochen
- in Wahlfachkursen

und anderen jahrgangseinbeziehenden Aktivitäten zusammenkommen und in Beziehung bleiben. Diese Ergebnisse wurden bereits eingehender beschrieben in Kapitel 10, in dem die Erfahrungen spezifischer Untersuchungen zur Schülersituation mit der hier vorliegenden Arbeit verglichen wurde.

Ebenfalls nicht eingetreten ist der befürchtete Rückgang der erzieherischen Einflüsse und die Abnahme der Verantwortung des Stammklassenlehrers. Erziehung und Verantwortung werden hingegen abgestützt durch das Lehrerteam. Die gemeinsame Bürde des Versuchs und die Gemeinsamkeiten in der pädagogischen Arbeit tragen wesentlich zur Berufszufriedenheit der Versuchslehrer bei.

Angleichung des Bildungsangebots

Die Dreiteilung der Oberstufe beruht u.a. auf einer (hypothetischen) Zuordnung von Schülertypen zu den drei Abteilungen der Oberstufe. Während die Sekundarschule den eher zu geistiger Arbeit neigenden Typ verlangt, sind Real- und Oberschule mehr auf den praktisch-handwerklich arbeitenden Typ ausgerichtet. Im Bestreben, eine ganzheitlichere Ausbildung zu vermitteln, wurde im AVO eine einheitliche Stundentafel geschaffen, die keine abteilungsspezifischen Unterschiede aufweist und allen Schülern der Oberstufe die selben Fächer bietet. Weiterhin bestehen bleibt der für Knaben und Mädchen (geschlechtsspezifisch) unterschiedliche Handarbeitsunterricht. Andere Massnahmen, wie die Bildung von Fachbereichen, der gemeinsame Besuch von Wahlfächern, die Zusammenarbeit in Projektwochen und andere gemeinsame Aktivitäten verstärken die inhaltliche (nicht die leistungsmässige) Angleichung an der abteilungsübergreifenden Oberstufe. Sie ist ausserdem eine wichtige Voraussetzung für das Funktionieren der Durchlässigkeit, denn andernfalls würden Klassen- und Niveauwechsel am unterschiedlichen Stoffangebot scheitern.

Offenhalten der Ausbildungswege

Der Uebertritt in die dreigeteilte Oberstufe ist ein gravierender Entscheid, weil mit der zugeteilten Abteilung meistens der zukünftige Ausbildungsweg feststeht. Korrekturen des Weges erfolgen in der Regel über Rückweisungen in den weniger anspruchsvollen Schulzweig; danach erfolgen meistens nur noch Klassenrepetitionen. Eine positive Korrektur ist ausschliesslich nach einem Jahr über eine Aufnahmeprüfung (für die Sekundarschule: 6.Klass-Stoff und Französisch) vorgesehen. Danach muss die 1. Klasse im anspruchsvolleren Schulzweig wiederholt werden. Positive Korrekturen kommen einer Klassenrepetition gleich. Es besteht keine echte Durchlässigkeit.

Im AVO werden Rückweisungen und Klassenrepetitionen vermieden, d.h. es besteht eine echte Durchlässigkeit. Diese Durchlässigkeit wird vor allem während der 1. Klasse mittels Stammklassen- und Niveauwechsel erreicht: In den selektionierenden Fächern Französisch und Mathematik ersetzt die Niveauabstufung entweder eine drohende Rückweisung oder eine Klassenrepetition. Erst wenn auch die Leistungen in Deutsch nicht mehr genügen und ein Schüler in der anspruchsvolleren Stamm-

klasse nicht mehr profitiert, wird abgestuft. Niveaufestufungen (und manchmal auch der direkte Wechsel in die anspruchsvollere Stammklasse) als positive Korrekturen machen Repetitionen auf der neuen Stufe überflüssig, so dass kein Jahr verloren geht.

Auf diese Art ist der Umgang mit Leistungsentwicklungen an der abteilungsübergreifenden Oberstufe differenzierter als im traditionellen System.

11.2.2 Mängel des AVO-Konzeptes

Individuellere Förderung, gemeinsame soziale Erfahrungen, einheitliches Bildungsangebot und offene Ausbildungswege sind die erreichten Versuchsziele, wie sie im Hinblick auf die Schüler gelten. Diese positive (vorläufige) Bilanz der abteilungsübergreifenden Versuche wird für die Schüler nur durch wenige unerwünschte Nebenwirkungen getrübt.

Zu nennen ist zuerst die Stundentafel, die zu einer etwas zu hohen Wochenstundenzahl führt und aus der sich, teilweise auch aufgrund der fixierten Niveaustunden, Stundenpläne für die Schüler ergeben, die viele Randzeiten beanspruchen und tageweise eine zu lange Anwesenheit der Schüler im Schulhaus erfordern. Eine Stundenreduktion (nach der Versuchssituation) ist deshalb anzustreben.

Durch den Versuch nicht zu beheben ist das allgemeine Phänomen der Entmutigung, das immer wieder bei schwächsten Schülern auftreten kann. Der Niveauunterricht ist dafür keine Lösung: Sowohl im Zwischenniveau (h/m) für die leistungsschwächeren Schüler der weniger anspruchsvollen Stammklasse, als auch im tiefsten Niveau, wurden Entmutigungsercheinungen festgestellt. In der Berichtsperiode nicht untersucht, aber aufgefallen ist insbesondere die Situation im tiefsten Französischniveau. Es ist die nächste Aufgabe, darüber genauere Kenntnisse zu erhalten und Lösungsversuche für die Lehrer anzubieten.

Die Frage nach der Lerneffizienz in den untersten Niveaus wirft die grundsätzliche Frage nach dem vertretbaren Mass äusserer Differenzierung (Aufteilung des Schülerjahrgangs) auf. Die Evaluation der Stammklassen-Niveau-Organisation gibt darauf keine Antwort und dies aus theoretischen Gründen: Die äussere Differenzierung liesse sich soweit verfeinern, bis am Ende der einzelne Schüler als Lerneinheit erscheint. Dann werden aber die Grenzen des schulisch Machbaren erreicht. Jede

Zwischenstufe der differenzierenden Unterrichtsorganisation ist im Hinblick auf die maximale Differenzierung eine Kompromisslösung. Welche Differenzierungsstufen optimal wären (als schulorganisatorisches Problem), lässt sich nicht allein erziehungswissenschaftlich begründen, denn jede Aufteilung in abgegrenzte und dauerhafte Lerngruppen schafft Grenzfälle. Oekonomische Gesichtspunkte werden dabei wichtig und sind auch im AVO-Konzept berücksichtigt worden: Ausgehend von den gegebenen finanziellen, personellen und räumlichen Ressourcen sowie den üblichen Schülerzahlen ist eine allgemeine Zweiteilung der Volksschuloberstufe und eine fachspezifische Dreiteilung vorgesehen. Erst ein erziehungswissenschaftlich begründbarer Verzicht auf äussere Differenzierung würde das schulorganisatorische Problem in pädagogische Massnahmen ("innere Differenzierung") überführen. Bei weiterhin rückläufigen Schülerzahlen wird dieser grundsätzlichen Problematik Beachtung geschenkt werden müssen.

Mit der Frage nach der Aufteilung des Schülerjahrgangs wird eine Lücke in der Realisierung der ursprünglich umfassenden Versuchskonzeption erkennbar. Diese entsteht durch die Abwesenheit von Sonderschülern (im Versuchskonzept bisher nicht vorgesehen) und die Abwesenheit der Gymnasiasten, die ab der 7. Klasse das Untergymnasium besuchen.

Im Zusammenhang mit den Leistungsuntersuchungen ist immer wieder die Mittelschuleignung abgehender AVO-Schüler angesprochen worden. Diese ist eine Messlatte für den Versuch, die sich der Versuch einfach anlegen lassen muss. Gleichwohl wird in der Versuchskonzeption der Einbezug der Mittelschule gefordert. Diese Absicht konnte bisher nicht realisiert werden und hätte schulpolitisch betrachtet nur dann einen Sinn, wenn die Führung der unteren Klassen des Gymnasiums im ganzen Kanton aufgehoben werden könnte. In Zukunft wird es dennoch darum gehen, in Teilschritten (z.B. Zusammenarbeit mit Mittelschulen) den beabsichtigten Einbezug zu realisieren. Parallel dazu sind Möglichkeiten aufzuzeigen (und ins Versuchskonzept aufzunehmen), wie mit besonderen Schülern im Rahmen des AVO umgegangen werden kann.

Unter dem Gesichtspunkt einer ganzheitlichen Bildung für jeden Schüler müsste die AVO-Studentafel im Bereich der Handarbeit so umgestaltet werden, dass Knaben und Mädchen miteinander den Handarbeitsunterricht in "Holz" und in "Textil" besuchen. Vorläufig bleibt aber die entsprechende Entwicklung auf Primarschulstufe abzuwarten.

Mit den zuvorgenannten Einschränkungen lässt sich abschliessend ein erfreuliches Fazit ziehen: Beim gegenwärtigen Stand der Projektarbeiten und der wissenschaftlichen Ueberprüfung des Versuchs kann eine für die Schüler günstige Wirkungsweise der strukturellen Bedingungen des AVO festgestellt werden.

Die pädagogische Legitimation für eine Generalisierung wäre also gegeben.

11.3 DER AVO, GEMESSEN AN SEINER DYNAMIK

In der Schule ist das Denken in organisationellen Strukturen, die Möglichkeit der Organisationsentwicklung, auch heute noch wenig bekannt. In andern Organisationen sind die Erfahrungen viel breiter. Der Vorbehalt der Schule mag dadurch zu erklären sein, dass Organisation häufig noch als im Widerspruch zu Erziehung und individueller Entfaltung stehend verstanden wird. So wird z.B. die immer wiederholte Kritik an den Gesamtschulen Deutschlands mit der Argumentation verknüpft, grossorganisationelle Veränderungen würden zur Vermassung führen. Dagegen verkörpere die sich überdauernden, pädagogischen Prinzipien verpflichtende Lehrerpersönlichkeit auch weiterhin die Lösung erzieherischer und unterrichtlicher Probleme. Im Kapitel 5.2 (Teil I) wurde als Vorschlag zur Ordnung verschiedener Positionen nach Mikro- und Makroreformbemühungen unterschieden. Als komplexes, verschiedene Positionen integrierendes Modell wurde die integrative Schulreform gefordert, der AVO als Beispiel skizziert.

Die durch den AVO veränderten Strukturen haben sich im wesentlichen bewährt. Gewisse Einschränkungen der "individuellen Freiheit" wurden kompensiert durch eine gesamthaft höhere Realisierungsmöglichkeit des eigenen Berufsverständnisses.

EBELTOFT zitiert Untersuchungen, wonach gelungene Versuche organisationeller Veränderungen sich dadurch kennzeichnen lassen, dass man problemlösende Gruppen einsetzt, dass sich eine aktivierende Wirkung auf die meisten Mitglieder der Organisation einstellt und dass sich eine positive Haltung zur gemeinschaftlichen Lösung von Problemen verbreitet. (EBELTOFT 1974)

Auch NASCHOLD, der Systemrationalität LUHMANNscher Prägung mit Nachdruck um demokratische Elemente erweitert haben will, versucht analytisch "fundamentaldemokratische Zielnormen einer participatory democracy mit Organisationskonzepten von hoher theoretischer Komplexität zu verbinden. Die strategische Konsequenz eines solchen theoretischen Ansatzes zielt auf die Steigerung organisationsinterner Demokratie bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung, wenn nicht gar Steigerung der Leistung." (NASCHOLD 1969, S.10)

Die Wirkung des AVO führt ebenfalls zu einer Entwicklung, die charakterisiert werden kann als Entfaltung von Eigenkomplexität und integrativem Lehrerverhalten.

Bildung von Subsystemen: Entfaltung von Eigenkomplexität

Unter Subsystembildung werden demokratischer Führungsstil, kollektive Entscheidungsfindung sowie horizontale und vertikale Verklammerung der Gruppen verstanden. Besondere Bedeutung kommt dabei der Teamstruktur zu.

Entfaltung von Eigenkomplexität meint, dass die Zahl der möglichen Handlungen, die mit der Systemstruktur vereinbar sind, gesteigert werden.

Der AVO ermöglicht sowohl eine arbeitsteilige Bewältigung von Administration und Curriculumentwicklung (als Beispiele), wie auch die abgestufte Bearbeitung von Konflikten. Gelegentliche Frustrationen z.B. in Sitzungen werden in Kauf genommen, weil der Sinn auf die Schule als ganzes bezogen werden kann. Man könnte die erworbene Qualifikation, nämlich Handlungsfähigkeit in Gruppen und Institutionen, wie auch bildungspolitisches Engagement nach RECK als "innovationsstrategisches Wissen" bezeichnen. (RECK 1974)

Das AVO-System ermöglicht eine grössere Zahl von Thematisierungs- und Bearbeitungsmöglichkeiten.

Ermöglichung von Partizipation: Integratives Lehrerverhalten

Die Lehrer orientieren sich an einer gemeinsamen Perspektive, akzeptieren Konsens bezüglich des bildungspolitischen Auftrages und der Art, wie mit Problemen und Konflikten umzugehen sei. Es kann dagegen kaum von einem homogenen Wertklima gesprochen werden, wie es OGGENFUSS in

seiner Untersuchung als Folge der kollektiven Zielinterpretation festzustellen glaubt (OGGENFUSS 1981, S.96). Der AVO führt eher zu einer Profilierung individueller Anliegen. Das integrative Moment liegt vor allem in der Diskussionskultur, in einem neuen Wir-Gefühl und in einer gemeinsameren "Aussenpolitik" gegenüber Eltern und Behörden.

Das AVO-Modell ermöglicht eine aktive Mitarbeit des einzelnen Lehrers in verschiedenen Gremien, in wichtigen kollektiven Entscheidungsfindungen.

Das AVO-Modell ist eine komplexe Reform. Es wurde als integratives Konzept bezeichnet. Entsprechend der Definition dieser Konzeptart (vgl. Teil I, 5.2) wäre zu fordern, dass nebst der Etablierung von Mikro- und Makroelementen prospektiv Folgewirkungen beschrieben werden und diese bereits im Modell und einer allfälligen wissenschaftlichen Begleitung zu berücksichtigen sind. Diese Forderung wurde kaum oder nicht erfüllt.

In der Regel beschränkt man sich bei Reformvorhaben auf die Thematisierung der bildungspolitischen Situation und auf Qualifikationsforderungen an die Lehrer.

Gerade bei der bewussten Verbindung von Mikro- und Makroreformelementen muss mit einer strukturellen und pädagogisch-sachlichen Eigendynamik gerechnet werden. Wie diese gesteuert werden soll und kann, müsste Teil des Konzeptes sein. Denn die Gefahr ist recht gross, dass die Eigendynamik zu überrissenen Veränderungsvorschlägen und letztlich zu einer Ueberforderung aller Beteiligten führen kann.

Obwohl bei der Konzeption des AVO der beschriebene Aspekt der Dynamik keine explizite Thematisierung erfuhr, sind die festgestellten Auswirkungen positiv zu beurteilen. Bei einer allfälligen Generalisierung müssten indessen die angesprochenen Gesichtspunkte bei Modifikationsvorschlägen zur AVO-Struktur miteinbezogen werden.

Im folgenden Kapitel sollen auf 3 verschiedenen Ebenen (Unterricht, Lehrerzusammenarbeit und Kontextbezug) die pädagogischen Konsequenzen für die Weiterentwicklung des AVO-Modells, bzw. für künftige, ähnliche Reformvorhaben skizziert werden.

11.4 FORDERUNGEN AN KUNFTIGE AVO-SCHULEN

11.4.1 Thematisierung des Unterrichts

Die Aenderung eines Teils eines Systems bewirkt immer auch Aenderungen von Teilen, die nicht unmittelbares Ziel der Beeinflussung sind. Ebenso verhält es sich mit Schulreformen. Es kann also jedes Projekt im Hinblick auf seine Wirkung auf die Unterrichtsebene untersucht werden. Insbesondere bei Reformvorhaben, die ein verändertes Berufsverständnis beinhalten, ist mit entsprechenden neuen Erwartungen an den Unterricht zu rechnen.

Im bisherigen AVO-Modell wurde jedoch wohlweislich darauf verzichtet, methodisch-didaktische Massnahmen als explizite Reformelemente einzubauen. Das hat verschiedene Gründe. Einmal wollte man die Reform nicht überladen, die hochgewichtete Methodenfreiheit des Lehrers sollte nicht tangiert, die Angst vor zu weitgehenden Eingriffen nicht geschürt werden. Im weiteren wäre eine sich auf veränderten Unterricht abzielende Oberstufen-Reform bildungspolitisch niemals durchzubringen, weder in der Verwaltung, im Parlament noch in der Profession.

Die hier formulierte Forderung meint denn auch nicht primär methodisch-didaktische Postulate, sondern die institutionell abgesicherte Möglichkeit, im Schulhaus über Unterricht zu sprechen.

Postulate, die sich auf Inhalte bezögen, würden vorerst nur langatmige und wahrscheinlich frustrierende Diskussionen um Legitimation und konkrete Ausgestaltung provozieren. Es dürfte heute allgemein anerkannt werden, dass Massnahmen sich aus Leitideen nicht wissenschaftlich stringent ableiten lassen. Man stelle sich vor, man hätte die AVO-Lehrer mit der Forderung konfrontiert, der Unterricht sei nun verpflichtend auf mehr Selbstverantwortung des Schölers, auf mehr Flexibilität auszurichten, das Erziehungsziel gegenüber Ausbildungsforderungen stärker zu gewichten.

Demgegenüber ist ein induktives Vorgehen zu fordern. Das heisst, es wird auf die Kompetenz des Lehrers vertraut. Hier treffen sich also unterschiedliche Positionen. Allerdings wird die Lehrerpersönlichkeit nicht als Motor, sondern als Träger der Veränderung verstanden.

Als institutionalisierte Möglichkeiten, Unterricht zu thematisieren, sind zum Beispiel vorstellbar:

- Gegenseitige Unterrichtsbesuche der Lehrer mit anschliessender Besprechung
- Unterrichtsbesuche externer Beobachter
- Selbstevaluation des Unterrichts nach gemeinsamem Raster mit anschliessender Diskussion im Team
- Traktandierter Erfahrungsaustausch zu Unterrichtsproblemen im Plenum oder Team
- Fortbildungsveranstaltungen mit entsprechender Zielvorgabe.

Es sind noch verschiedene andere Formen denkbar. Es gilt zu betonen, dass diese zusätzlichen Reformelemente nicht einfach durch Aufstockung zu einem noch grösseren Reformpaket führen darf. Es wären entsprechende Beschränkungen in anderen Bereichen vorzunehmen.

Es wäre vor allem bewusst zu halten, dass der Prozess der Auseinandersetzung eine Dynamik auslöst, die auch entmutigen oder zu noch intensiverer Auseinandersetzung führen kann. Dagegen unterstellen in der Regel Reformdesigns einen in Umfang und Intensität gleichbleibenden Reformprozess. Die Prozessdynamik ist meines Wissens in der Forschung noch kaum thematisiert worden.

Die Dynamik, die die AVO-Lehrer ergriffen hat, wurde in diesem Bericht eingehend beschrieben.

Der Verlauf könnte charakterisiert werden mit: Hoffnung, Verunsicherung, neue Stilfindung, angepasste Hoffnung. Verschiedentlich äusseren die Lehrer den Wunsch, Unterrichtliches eingehender thematisieren zu können. Diesem Wunsch wurde z.T. auch entsprochen, z.B. durch Unterrichtsbesuche des Verfassers. Die diesbezüglichen Auseinandersetzungen blieben aber zu unsystematisch, hatten etwas Zufälliges. Solange das Bedürfnis nicht eine strukturelle Entsprechung findet, also nicht "offiziell" bearbeitet werden darf oder muss, wird es konkurrenziert durch noch Dringenderes. Prioritäten sind schon im Modell schwer auszumachen, im Schulalltag vollends verwischt. Wer möchte entscheiden, ob anstatt der Diskussion um Abstufung eines Schülers zum Beispiel die Erfahrungen eines Kollegen mit Schülermitbestimmung diskutiert werden sollte?

11.4.2 Supervision der Lehrerzusammenarbeit

Wir verwenden hier den Begriff der Supervision für alle Hilfestellungen der Mitarbeiter der wissenschaftlichen Begleitung, die zum Ziele hatten, die intendierten Formen und Qualitäten der Zusammenarbeit zu erreichen.

Die Supervision erfuhr im AVO-Projekt nie eine systematische Handhabung. Sie wurde sozusagen als zusätzliche Serviceleistung bei Bedarf angeboten. Der Verfasser hat selbst diese Funktion wahrgenommen in Form von Vorbereitung und Leitung von Planungs- und Rückschau-Tagungen, zeitlich beschränkter regelmässiger Präsenz an Gesamtkonventen und längerer Supervisionsphase in einem Team des AVO-P. Dazu kamen je nach Dringlichkeit und eher 'en passant' kurze Gespräche. Die Interviews der Erhebung zur Berufssituation des Lehrers erhielten z.T. eine zusätzliche Beratungsfunktion, was mehrmals zu Gesprächen von 3 bis 5 Stunden Dauer führte.

Der Bedarf an Selbstreflexion ist ausgewiesen. Ein komplexes Modell, wie es der AVO darstellt, bedingt zwingend eine Supervision. Ansonsten äussert sich die Psychodynamik unkontrolliert, vor allem auf informellen Kanälen und in einer Weise, die letztlich niemanden zu friedensstellen kann.

Welche Ansprüche sind an eine Supervision zu stellen?

Es kann nur eine Form der Supervision institutionalisiert werden, die personell und finanziell sich in realistischen Grenzen bewegt, d.h. die normalerweise knappen finanziellen Mitteln berücksichtigt und die sich über die Integrationsmöglichkeiten eines Kollegiums Rechenschaft gibt.

Die erste Forderung berücksichtigt die diesbezüglichen Ressourcen und zwingt dadurch zu Schwerpunktsetzung; die zweite bezieht sich auf die sich im AVO als relevant erwiesenen Einflüsse des sozio-ökonomischen und sozio-kulturellen Kontextes.

Die Wichtigkeit des Beginns

Die Supervision sollte möglichst früh und möglichst intensiv geleistet werden, um in der Anfangsphase bei der Suche nach einem neuen Stil der Zusammenarbeit mithelfen zu können.

Als Beispiele seien einige mögliche Themen genannt:

- Klarheit über Reformbegriffe bzw. -massnahmen
- Klarheit über neue Rollen und Funktionen (Schulleiter, Teamleiter, Stundenplangestalter, Fachlehrer usw.)
- Normen für eine offene Kommunikation
- Uebungen in Gruppenarbeit usw.

Es wäre vorteilhaft, einen Kompaktkurs von einigen Tagen Dauer anzubieten⁶⁶⁾. Da z.B. im Kanton Zürich letztlich die Schulgemeinde über die Teilnahme an einem Schulversuch entscheidet, unter Würdigung der Lehrermeinung, liesse sich ein Kurs, allerdings mit modifizierten Themenstellungen, auch in der Zeit vor der Teilnahmeentscheidung, rechtfertigen. Es hat sich als nachteilig erwiesen, wenn Lehrerambivalenzen oder das Problem überstimmter Minderheiten undiskutiert in die Versuchsphase mitgetragen werden. Es ginge also darum, einerseits Ja-Nein-Entscheidungen dort zu provozieren, wo es möglich und sinnvoll ist, andererseits Vorbehalte zu akzeptieren bzw. die Konsequenzen abzuschätzen.

Die Schlüsselstellung des Teams

Die AVO-Erfahrung zeigt, dass die intensivsten Auseinandersetzungen, aber auch die stärkste emotionale Integration sich innerhalb der Teams (ca. 6 Lehrkräfte) vollzog. Diese Dynamik war überraschend und wurde nicht erwartet.

Hier würde sich die Etablierung einer Supervision ebenfalls mit Beginn des Versuches rechtfertigen. Es wäre auch zu überlegen, ob die definitive Teamzusammensetzung Thema eines Vorbereitungskurses sein könnte, ob sie nach Durchlauf eines ersten Klassenzuges, in der Oberstufe drei Jahre, offen diskutiert werden sollte.

Ueber die Form der Supervision haben sich Supervisor und Team zu einigen, von einer vorgegebenen, einheitlichen Form ist abzusehen. Die Zusammenarbeit- und Diskussionskultur können nur diejenigen ändern, die im System leben und einen Teil seines Lebens bilden. Die Lehrer sollten jedoch von aussen Anstösse, Anregungen und Möglichkeiten aufgezeigt bekommen.

Mögliche Formen der Supervision wären etwa:

- Rückblicke (z.B. semesterweise) mit allen AVO-Lehrern, inkl. Thematisierung der Supervision

66) Ueber eine mögliche Form berichtet EBELTOFT (1974, S.87ff)

- Rückschau auf Arbeits- und Sitzungsstil (Selbstevaluation mündlich oder schriftlich)
- Einfache Erhebungen z.B. mit Fragen wie:
 - Kann ich genügend mitreden in der jetzigen Situation?
 - Wo erfahre ich neue Herausforderungen, wo fühle ich mich eingeengt?
- Alle Teamleiter und Schulleiter ca. 1/2 Tag in spezifische Fortbildung einladen, evtl. nachher selbständiges Weiterbearbeiten des Arbeits- und Sitzungsstils in Teams und VLK (Versuchslehrerkonvent).
- Auf Wunsch der Teams gruppendynamische Begleitung durch andere Institutionen (z.B. Pestalozzianum/private Berater) anbieten.

Respektierung der kontextuellen Abhängigkeit

Ein gut funktionierendes, auch Beziehungsfragen bearbeitendes Kollegium oder Team entwickelt insbesondere bei erfolgreichen Konfliktbearbeitungen eine erhöhte Identifikation mit der Gruppe, stärkere Gefühls- und Loyalitätsbindungen sind die Folge. Abgesehen von der zeitlichen Belastung ist jedoch die Bereitschaft zur Emotionalisierung der Zusammenarbeit verschieden. So formuliert denn auch ein Lehrer:

. Im Augenblick wird von uns mehr erwartet, als wir in der Lage sind zu bringen.

Der bedeutsame Unterschied zwischen AVO-P und AVO-G bezüglich der "Thematisierungsfreudigkeit" führt uns dazu, die Grenzen der Belastbarkeit auch im kontextuellen Bezug der Schule zu sehen.

Aufgrund der bisherigen Erfahrungen lässt sich folgende These ableiten:

Starke Orts-Integration vermindert die Möglichkeiten der kollegialen Integration.

Es ist zu vermuten, dass alle AVO-Lehrer Ansprüche an die Beziehungsqualität als Folge des AVO-Modells verspüren. Im AVO-G wurde jedoch stärker die Unsicherheit in der Frage verspürt, wie weit zum Beispiel Konflikte zwischen Kollegen ausgetragen werden sollen oder nicht. Im AVO-G verhalten sich die "eingesessenen" Lehrer in dieser Beziehung zurückhaltender als Junglehrer; das Kollegium als Ganzes entsprechend ambivalent.

Die Junglehrer sind da in einer speziellen Lage. Sie antworteten z.B., sie würden Eltern- und Behördenexpectationen an die Schule gar nicht kennen. Dann sind dies eben auch keine Referenzrahmen, an denen man sich orientieren darf oder muss. Entsprechend grösser kann dann das Integrationsbedürfnis im Kollegium sein.

In bezug auf die bereits bestehende Beziehungsstruktur wäre gerade bei kleinen Kollegien gut zu überlegen, ob zum Beispiel die bei einem gruppendynamisch-analytischen Vorgehen unvermeidliche Relativierung der Integrationsfunktion von Leader-Positionen zu verantworten sei, ob man die Folgeprobleme mitzutragen bereit wäre.

Speziellen Team-Sitzungen zur Klärung von Beziehungsproblemen wurde jeweils nur auf ausdrücklichen Wunsch der Lehrer als Supervisor beigezogen.

Unter Berücksichtigung verschiedener Randbedingungen, vor allem auch der begrenzten personellen Möglichkeiten wegen, wären folgende Kriterien zu beachten:

- Beachtung des Verhältnisses Lehrerteam - Ort (wie, wo und wie stark sind die Lehrer integriert?)
- Beachtung der Beziehungs-Struktur des Lehrerteams (z.B. Orientierung nach Anciennität, Tradition; Lager in Alt und Jung, Sek und Real)
- Konstanz, Verfügbarkeit und Belastbarkeit des Supervisors.

Es ist durchaus denkbar, dass eine diesbezügliche Analyse auch Einfluss auf einzelne Reformmassnahmen haben könnte. So wäre für kleine Schulgemeinden z.B. zu fordern, dass auf 2er-Teams verzichtet und grössere Gruppen gebildet würden, damit Konflikte und Rollendiskussionen besser in die AVO-Struktur eingebunden und dadurch besser arbeitbar wären.

Neubesinnung zur Autonomie des Lehrers

Die Verbindlichkeit von Teambeschlüssen, jedoch insbesondere die Einrichtung einer Schulleitung, wird von allen Lehrern als Herausforderung an ihr Verständnis der Berufsautonomie erlebt. Wie der Begriff der Methodenfreiheit suggeriert auch der Begriff der Autonomie ein Berufsverständnis, das die individuell verantwortete Entscheidung als Voraussetzung fruchtbarer Lehrer-Schüler-Beziehungen und angepasster

Unterrichtsarrangements versteht. Dass Autonomie auch Einsamkeit und Ueberforderung bedeuten können, wurde an verschiedenen Stellen dieser Arbeit aufgezeigt.

Im AVO wurde die Erfahrung gemacht, dass die Beurteilung versuchsspezifischer Einschränkungen und Zwänge nur innerhalb einer Gesamtbilanz möglich und sinnvoll ist. Das hat zur Konsequenz, dass die Frage der Autonomie differenzierter gestellt werden muss.

So wären z.B. gezielt die Erfahrungen mit der neuen Struktur einer Schulleitung aufzuarbeiten. Es müsste durch Supervision aufgezeigt werden, welche komplexeren Koordinationsaufgaben, welche neuen Formen von Aussenkontakten usw. durch ein AVO-Modell realisiert werden müssen bzw. welche organisationellen Strukturen eine effizientere Bewältigung ermöglichen als dies das Gefüge eines traditionellen Lehrerkollegiums vermag. Es ist ja nicht so, dass durch mehr Organisation der Bedarf an Lehrerpersönlichkeit und individuell verantwortetem Engagement abnehmen würde. Das Gegenteil trifft zu; Formulierungs- und Darstellungschancen nehmen zu.

Ein neues Verständnis von Autonomie ist nur durch die offene Thematisierung der realen Erfahrungen zu erreichen. Von der zur Polemisierung neigenden bildungspolitischen Diskussion ist hiezu gegenwärtig wenig zu erwarten.

11.4.3 Flexibilität der AVO-Struktur

Wie zu zeigen versucht wurde, greift eine Schulreform nicht einfach in ein Schulsystem, sondern in je nach Kontext unterschiedliche Systeme. Für die Öffentlichkeit sichtbar wird diese Tatsache etwa dann, wenn bekannt wird, dass z.B. die Uebertrittsanforderungen von der Primar- in die Sekundarschule in der Gemeinde X eine ganz andere Schwelle darstellen als in der Gemeinde Y. Durch meinen Approach versuchte ich die Vielfalt durch die Charakterisierung ausser- und innerschulischer Funktionsbezüge einzufangen. (Vgl. dazu 4.4, Teil I)

Zentralisieren lässt sich sinnvollerweise immer nur das, was als gleich existiert oder wahrgenommen wird. Jede Schulreform hätte demnach auch zur Aufgabe, zu überlegen, welche Elemente vereinheitlicht und welche variabel gehalten werden müssen.

Die Erfahrungen mit den beiden Versuchsschulen AVO-P und AVO-G scheinen diese Forderung zu stützen. Es war unvermeidlich, jeweils die spezifischen Verhältnisse in einzelnen Massnahmenbereichen zu berücksichtigen (z.B. Anzahl der Niveaustufen). Es wäre zu hoffen, dass die entsprechenden Konsequenzen gezogen würden, nämlich: so viel Einheit wie nötig, so viel Freiraum wie möglich. Es sollen an dieser Stelle nur einige Gedanken in bezug auf die Konsequenzen zur kollektiven Zusammenarbeit formuliert werden.

Selbstverständlich meint die Maxime nicht einfach eine Verkürzung auf eine Legitimierung jeglichen Status quo. Es ist allerdings zu befürchten, dass später, sollte es einmal zu einer Einführung des AVO-Modells kommen, auch kleine Ansätze zu flexiblen Elementen abgelehnt würden. Der gegenwärtige Trend bedeutet Zentralisierung. (Vgl. dazu Kapitel 4, Teil I)

Die die Zusammenarbeit beeinflussenden Strukturformen müssten also den unterschiedlichen Kollegien angepasst sein. Eine Unterscheidung nach dem Merkmal der Grösse könnte wahrscheinlich vorläufig genügen. Zum Beispiel zeigt sich, dass eigentliche Diskussionen und Konsens-erarbeitungen nur bis zu einer oberen Gruppengrösse von ca. 8-10 Personen möglich sind. In Konventen von 15-30 Teilnehmern, wie sie im AVO-P üblich sind, erhalten formale Regelungen erst ihren Sinn (Anträge stellen, Festlegen der Redezeit, Rednerliste führen, über Sitzungsverfahren abstimmen lassen etc.) und werden auch entsprechend als Entlastung und Arbeitsinstrument wahrgenommen.

Wenn also für den AVO-P sich eher die Frage nach der Integration und Koordination verschiedener Teams stellt, ist für ein Kleinkollegium zu fragen: In welcher Zusammensetzung, mit welchem Arbeitsauftrag und welcher Arbeitsweise wäre ein zusätzliches Gremium neben dem bisherigen Gesamtkonvent zu etablieren?

Es ist an dieser Stelle nicht leistbar, genauere Parameter zur Analyse von Ist-Zuständen zu entwickeln. Aufgrund des theoretischen Approachs zur lokalen Schulwelt und einzelner Untersuchungsergebnisse können als Anregung lediglich einige Merkmale ergänzend genannt werden, die ein Kollegium recht gut charakterisieren dürften:

- Grad der Schülerorientierung einzelner Lehrer und des Kollegiums
- Grad der Eltern- und Kontextorientierung im Sinne von Integrierung der Lehrer im lokalen Umfeld

- Bisherige Form und Qualität der Zusammenarbeit (Leader und Sündenböcke)
- Durchschnittliches Dienstalster und Altershomogenität
- Geschlechterverteilung.

Wichtiger als die Beachtung einzelner Merkmale ist der diese Ueberlegungen leitende Grundsatz, dass jede Reform ein bestimmtes Berufsverständnis impliziert und also gefragt werden müsste, wie weit es dem betreffenden Kollegium entspricht, bzw. wo die grössten Reibungspunkte zu erwarten wären. Jedes Kollegium verkörpert aber auch verschiedene nebeneinander bestehende Berufsverständnisse. Wie Inkongruenz erkannt und weitestmöglicher Konsens erreicht werden kann; das sind hier die zu beantwortenden Fragen.

11.5 OFFENE FRAGEN

Die vorliegende Untersuchung wurde als Fallstudie bezeichnet. Es ging darum, relativ unbearbeitete Bereiche zu explorieren, ablaufende Prozesse zu verstehen.

Aufgrund der vorliegenden Systematisierung der Erfahrungen wäre nun eine Erweiterung und Vertiefung der Fragestellungen anzustreben.

Es wären insbesondere weiter zu verfolgen:

- Die Frage nach der Langzeitwirkung
- Die Frage nach dem Reformverständnis der Profession
- Die Frage nach dem Einfluss der Verwaltung
- Die Frage nach der Bedeutsamkeit des Kontextes.

Die Frage nach der Langzeitwirkung

Zwar konnte bis zur Erhebung und der Auswertung auf eine ca. fünfjährige Versuchserfahrung zurückgegriffen werden. Es wäre jedoch wünschenswert gewesen, durch eine zweite Untersuchung eine Vergleichsmöglichkeit zu haben und nicht nur auf die vergleichende Selbstbeurteilung des Lehrers, wie sie in dieser Untersuchung zum Zuge kam, angewiesen zu sein.

Der sich auf der Zeitachse abzeichnende Prozess konnte als Stabilisierung, als ein Einpendeln von Ansprüchen und Realisierungsmöglichkeiten beurteilt werden. Motivierend für die Lehrer dürfte gewirkt

haben, dass der Versuch bildungspolitische Wellen schlägt und dadurch zu Mehrleistung bzw. "Ausharren" anspornen dürfte. Eine Untersuchung zum jetzigen Zeitpunkt oder in 2 bis 3 Jahren könnte den diesbezüglichen Einfluss besser berücksichtigen. Ebenfalls wäre es interessant zu wissen, ob ein personell, durch Lehrerwechsel verändertes Kollegium dieselben Leistungen erbringen könnte; bzw. wieweit sich hier eine Tradition innovativen Verhaltens etablieren könnte, ob die positive Bilanz zwischen Mehrbelastung und Berufszufriedenheit eine Dauerwirkung darstellt.

Ebenfalls müsste eine Untersuchung zur Langzeitwirkung abklären, ob die gesamthaft stärkere Emotionalisierung und damit Konfliktrrächtigkeit der Lehrerzusammenarbeit bewältigbar bleibt.

Die Frage nach dem Reformverständnis der Profession

Der mit Exekutivkompetenzen ausgestattete Erziehungsrat des Kantons Zürich beurteilt den AVO positiv und ist für Weiterführung der Versuche. Eltern bezeichnen mehrheitlich die Einflüsse des Versuchsmodells auf ihre Kinder als sehr erfreulich. Dagegen hebt sich grell die negative Beurteilung der Profession, insbesondere der Organisation der Sekundarlehrer ab. Nicht dass die Tatsache des negativen Urteils stören würde, sondern man wundert sich über die Qualität des Meinungsbildungsprozesses, der Urteilsfindung allgemein. So wurde beispielsweise anfangs 1984 durch den Vorstand der Sekundarlehrerkonferenz zur Stellungnahme an alle Sekundarlehrer eine Beurteilung des AVO versandt, die Pauschalierungen und Unwahres in einem Masse enthielt, das nur mit polemischer Absicht formuliert werden konnte. Dass sich dann die grosse Mehrheit der Lehrer dem negativen Urteil bzw. den Folgerungen anschloss, ruft jedoch nach einer anderen Erklärung. Der in Teil I dargestellte Approach dürfte hiezu einige Deutungsansätze enthalten.

Eine weitere Untersuchung könnte zum Ziele haben, die Stellung der Profession innerhalb von Reformprozessen zu beleuchten, die Professionspolitik auf ihre Bedingungen hin abzuklopfen. Es müsste eigentlich interessieren, wo pädagogische Entwicklung stattzufinden habe, wo auf die Veränderungen der Gesellschaft die pädagogischen Antworten formuliert werden sollen - wenn nicht in erster Linie bei der Lehrprofession selbst, wo dann?

Die Frage nach dem Einfluss der Verwaltung

Der AVO-Versuch wurde und wird durchgeführt als Auftrag der Regierung, unterstützt und begleitet durch die Verwaltung bzw. deren Pädagogische Abteilung.

Die Intensität der Entwicklungs- und Evaluationstätigkeit führte zu einer engen Zusammenarbeit zwischen Erziehungswissenschaftler und Lehrern und dadurch zu einem Vertrauensverhältnis, das durch mehr als nur gegenseitige Loyalität gekennzeichnet ist.

Der gemeinsame Auftrag führte zu einem recht eigenständigen Projektorganismus, der konzeptionell, aber nun auch durch eine gemeinsame Geschichte zusammengehalten wird; ein Organismus, dessen Hälften nicht einfach nur mehr als Repräsentanten der Verwaltung bzw. der Profession hinreichend zu fassen sind. Eine Untersuchung könnte auf dieser Ebene zum Ziel haben, abzuklären, in welchem Masse die in diesem AVO-Versuch gemachten Erfahrungen als wegweisend für einen optimalen Funktionsbezug zwischen Verwaltung und Profession zu bezeichnen sind. Hier würde auch die Frage anschliessen, wie denn nach einem "Rückzug" der Verwaltung, z.B. nach Generalisierung des Modells, die veränderte Oberstufe in der Profession "aufgenommen" würde. Derart prospektiv ausgerichtete Analysen könnten möglicherweise fruchtbarere Anstösse zur Reformdebatte beisteuern als dies sogenannte pädagogische Diskussionen nach bekannt eingefahrenem Muster vermögen.

Die Frage nach der Bedeutsamkeit des Kontextes

Die interessantesten Anstösse zu Relativierung und Modifikation der AVO-Reform sind auf die Möglichkeit des Vergleichs zweier Schulen (AVO-P und AVO-G) mit unterschiedlichem sozio-ökonomischem und sozio-kulturellen Kontext zurückzuführen.

Eine weitere Untersuchung könnte zum Ziele haben, die Unterscheidungsmerkmale verschiedener Kontexte präziser zu fassen und insbesondere eine grossstädtische Schule miteinzubeziehen.

Die vorwiegend positive Beurteilung der jeweiligen Schulgemeinden, vorab der Eltern der betroffenen Schüler, dürfte durch die von der Verwaltung unterstützte Tendenz zur dezentralisierten Problemlösung erklärt werden.

Eine weitere Untersuchung könnte abklären, wie weit hier unbewusst ein Modell entwickelt wurde, das regionale Bildungsanliegen besser zum Zuge kommen lässt, zu einem aktiveren Schul-Leben verhilft.

In diesem Zusammenhang wäre die Tendenz zur Innenorientierung, wie sie sich stärker bei den Lehrern des AVO-P zeigt, in ihrer Widersprüchlichkeit zur aktiveren Elternrolle und damit der Lehrerpflicht zur Aussenorientierung, wie sie ebenfalls das AVO-Modell beinhaltet, zu thematisieren.

BIBLIOGRAPHIE

- ADICK, Ch.u.a.: Kognitive Orientierungssysteme von Oberstufenschülern, Münster 1980.
- ADORNO, Th.: Erziehung zur Mündigkeit, Frankfurt a/M. 1970.
- AEBLI, H.: Attacken auf die Pädagogische Provinz, Stuttgart 1970.
- AREGGER, K.: Lehrerzentrierte Curriculumreform, Bern 1974.
- AREGGER, K.: Innovation in sozialen Systemen, Bern, Stuttgart 1976.
- BECKER, HERKOMMER, BERGMANN: Erziehung zur Anpassung? Politische Bildung in den Schulen - eine soziologische Untersuchung, Schwalbach 1967.
- BENNER, D., RAMSEGER, J.: Wenn die Schule sich öffnet, Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck, München 1981.
- BIEG, J., GERBER, R.: Empirische Untersuchung zu einem staatlich initiierten Wahlfachversuch an der Oberstufe der Zürcher Volksschule, Lizentiatsarbeit an der Universität Zürich, Zürich 1978.
- BIEG, J., GERBER, R.: Schulversuch zur Individualisierung im Realienunterricht auf der Mittelstufe (Interner Bericht der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion Zürich), Zürich 1980.
- BORTZ, J.: Lehrbuch der empirischen Forschung, Berlin 1984.
- BRANDT, H., LIEBAU, E.: Das Team-Kleingruppen-Modell, ein Ansatz zur Pädagogisierung der Schule, München 1978.
- CLOETTA, B., HEDINGER, U.: Die Berufssituation junger Lehrer, Bern 1981.
- CURRICULUMDISKUSSION: Hrsg. von b:e, Weinheim und Basel 1974.
- DANN, H.u.a.: Ist Umwelt messbar? Ein Versuch zur Erfassung von Ausbildungsbedingungen für den innovativen Lehrer. In: Walter H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung. 3 Bände. Stuttgart-Bad Cannstadt 1975.
- DER PRAXISSCHOCK: Urban und Schwarzenberg, München, Berlin, Wien 1976.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen. Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Empfehlungen der Bildungskommission. Bonn: Bundesdruckerei 1973.
- DOERING, K.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf, Weinheim und Basel 1970.
- DU BOIS, M., SCHONIG, B.: Lehrerlebensgeschichten, Weinheim und Basel 1970.

- EBELTOFT, A.: Kommunikation und Zusammenarbeit in der Schule, Weinheim und Basel 1974.
- ETZIONI, A.: Soziologie der Organisationen, München 1967.
- FEND, H.: Schulsystem und Gesellschaft, In: Speck J. (Hrsg.), Problemgeschichte der neueren Pädagogik, Stuttgart 1976.
- FEND, H.: Sozialisationseffekte unterschiedlicher Schulformen, In: Haller H.D. und Lenzen D., Jahrbuch der Erziehungswissenschaft, Stuttgart 1976.(b)
- FINGERLE, K.: Funktionen und Probleme der Schule, München 1973.
- GEHRING, A.: Sympathie, ein Mechanismus der Bewertungsentlastung, In: Soziale Welt 1969, Heft 20, S.435-441.
- GERNER, B.: Selbstverständnis von Lehrern, Darmstadt 1976.
- GESER, H.: Entwurf zu einer Funktional-Morphologischen Theorie, Dissertation an der Universität Zürich, Zürich 1975.
- GRELL, J.: Techniken des Lehrerverhaltens, Weinheim und Basel 1974.
- GRIMM, S.: Zum gesellschaftlichen Bewusstsein von Lehrern, In: Die Deutsche Schule 1982, Heft 4, S.325-334.
- GROOTHOFF, H.H.: Funktion und Rolle des Erziehers, München 1972.
- HAMEYER, U.: Professionalisierung und Curriculuminnovation, In: Aregger K. (Hrsg.), Lehrerfortbildung, Weinheim und Basel 1976.
- HENTIG, H.: Die Reform der Schule war nicht radikal genug, In: betrifft erziehung 1979, Hefte 10 und 11.
- HESSE, H.A.: Berufe im Wandel, Stuttgart 1972.
- HESSE, H.A.: Qualifikation und Professionalisierung, In: Frey K.u.a. (Hrsg.), Curriculum-Handbuch, Band 3, München 1975.
- HOLLING, E., BAMME, A.: Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit, Frankfurt 1976.
- HOLZAPFEL, G.: Professionalisierung und Weiterbildung bei Lehrern und Ausbildnern, Weinheim und Basel 1975.
- HOPF, A.: Lehrerbewusstsein im Wandel, Düsseldorf 1974.
- HOPF, V.: Lehrer in integrierten Schulsystemen - Ansprüche und Realisierungsversuche, In: Die Deutsche Schule 1980, Heft 9, S.531-541.
- HUBERMANN, M., SCHAPIRA, A.C.: Evolution des relations entre les enseignants, Gymnasium Helveticum, Nr. 5, 1983.
- HULLEN, G.: Demokratische Schulorganisation, In: Schul- und Unterrichtsorganisation, 1977, Heft 1, S.42-48. (heute: Schulpraxis)

- HURRELMANN, K.: Erziehungssystem und Gesellschaft, Reinbeck bei Hamburg 1975.
- HUSEN, T.: Schulkrise, Weinheim und Basel 1974.
- ILLICH, I.: Entschulung der Gesellschaft, München 1972.
- ISENEGGER, U.: Schule und Schulsystem, München 1977.
- KELLER, R.u.a.: Das Konfliktfeld Schule, Bern und Stuttgart 1976.
- KIELHOLZ, J.: Themenzentrierte Interaktion und Lehrerfortbildung, In: Weibel W. (Hrsg.) Lehrerfortbildung - Variante CH, Zürich und Köln 1979.
- KISCHKEL, K.H.: Gesamtschule und dreigliedriges Schulsystem in Nordrhein-Westfalen - Einstellungen, Zufriedenheit und Probleme der Lehrer, Paderborn 1979.
- KOENIG, R.: Handbuch der empirischen Sozialforschung, Stuttgart 1967.
- KONEFFKE, G.: Integration und Subversion, In: Das Argument, Nr. 4, 1969, S.389-430.
- KRATZSCH, E.H.u.a.: Studien zur Soziologie des Volksschullehrers, Weinheim 1967.
- LEHMANN, B.: Arbeitswelt und Lehrerbewusstsein, Neuwied 1974.
- LUHMANN, N.: Funktionen und Folgen formaler Organisation, Berlin 1964.
- LUHMANN, N.: Gesellschaftliche Organisation, In: Ellwein Th. (Hrsg.) Erziehungswissenschaftliches Handbuch, Band I, Berlin 1969.
- LUHMANN, N.: Soziologische Aufklärung - Aufsätze zur Theorie sozialer Systeme, Opladen 1976.
- LUHMANN, N., HABERMAS, J.: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt a/M. 1971.
- LUHMANN, N.: Rechtssoziologie 1, Reinbeck bei Hamburg 1972.
- LUHMANN, N.: Zweckbegriff und Systemrationalität, Ulm 1973.
- LUHMANN, N., SCHORR, K.E.: Ausbildung für Professionen - Ueberlegungen zum Curriculum für Lehrerbildung, In: Haller H.D., Lenzen D. (Hrsg.) Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976 - Lehrjahre in der Bildungsreform, Stuttgart 1976.
- LUHMANN, N., SCHORR, K.E.: Wie ist Erziehung möglich? In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE) 1981, Heft 1, S.37-54
- LUHMANN, N., SCHORR, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem, Stuttgart 1979.

- MITTER, W. (Hrsg.): Pädagogik und Schule im Systemvergleich, Freiburg im Breisgau 1974.
- MOK, A.: Alte und neue Professionen, In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1969.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozess, München 1972.
- MOSER, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften, München 1975.
- NASCHOLD, F.: Organisation und Demokratie, Stuttgart 1969.
- NEILL, A.S.: Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung, Hamburg 1969.
- NOHL, M.: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie, Frankfurt 1963.
- NUHN, H.E.: Lehrerberuf und Binnendifferenzierung, Frankfurt a/M. 1983.
- OGGENFUSS, A.: Erziehungsziele und Schulstruktur, Einsiedeln 1981.
- OTTO, B.: Der Lehrer als Kollege, Weinheim und Basel 1978.
- PICHT, G.: Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation. Olten und Freiburg 1964.
- PLATTE, H.K.: Die Weiterbildungsbereitschaft der Lehrer an Grund- und Hauptschulen, Ratingen 1974.
- RAMSEGER, J.: Offener Unterricht in der Erprobung - Erfahrungen mit einem didaktischen Modell, München 1977.
- RECK, S.: Der Beitrag der Gesellschaftswissenschaften zur Entwicklung innovationsstrategischer Qualifikationen in der Lehrerbildung, In: Zeitschrift für Pädagogik, 1974, Heft 2, S.255-269.
- REICHWEIN, R., FRECH, H.: Lehrerbildung: Verführung zur Anpassung oder Befähigung zur Innovation, In: betrifft: erziehung, 1971, Heft 12, S.19-28.
- REINHARDT, S.: Die Konfliktstruktur der Lehrerrolle, In: Zeitschrift für Pädagogik, 1978, Heft 4, S.515-531.
- ROTHWEILER, H.: Warum ist der Himmel blau?, Bern 1983.
- RUCHT, D.: Erwachsen werden - Identitätsprobleme von Gymnasiasten, München 1979.
- RUMPF, H.: Unterricht und Identität, München 1976.
- RUTTER, M.u.a.: Fünfzehntausend Stunden, Weinheim und Basel 1980.

- SCHEFER, G.: Das Gesellschaftsbild des Gymnasiallehrers, Frankfurt a/M. 1969.
- SCHMIED, D.: Aspekte des Schüler-Lehrer-Verhältnisses in der reformierten Gymnasialen Oberstufe, In: Die Deutsche Schule, 1982, Heft 4.
- SIEVERS, B.: Organisationsentwicklung als Strategie der Integration von Schulreform und Lehrerbildung, In: Aregger K. (Hrsg.), Lehrerfortbildung, Weinheim und Basel 1976.
- SPAHN, B., CHRISTIAN, W.: Organisationsanalyse der Gesamtschule, In: Hurrelmann K. (Hrsg.), Soziologie der Erziehung, Weinheim und Basel 1974.
- STIMPEL, H.M.: Schüler, Lehrerstudenten und Politik - ein internationaler Vergleich, Göttingen 1970.
- SUSTECK, H.: Lehrer zwischen Tradition und Fortschritt, Braunschweig 1975.
- TAUSCH, R.u.A.M.: Erziehungspsychologie, Göttingen 1973.
- TEILCURRICULUM WS: Teilcurriculum der Weiterbildungsschule Zug (CH), Erziehungsdirektion Zug 1975.
- TILLMANN, K.J.: Unterricht als soziales Erfahrungsfeld, Frankfurt a/M. 1976.
- TILLMANN, K.J.u.a.: Kooperative Gesamtschule - Modell und Realität, Weinheim und Basel 1979.
- VOHLAND, U.: Planung und Praxis schülerorientierten Unterrichts, In: Die Deutsche Schule, 1981, Heft 12, S.709-719.
- VON WERDER, L.: Erziehung und gesellschaftlicher Fortschritt, Frankfurt a/M. 1975.
- WIDMER, K. (Hrsg.): Bildungsplanung und Schulreform zwischen Euphorie und Resignation, In: Widmer K. (Hrsg.), Bildungsplanung und Schulreform. Zürcher Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Frauenfeld 1977.
- WIDMER, K.: Die Lehrerqualifikation im gesellschaftlich sozialen Umfeld der Schule, In: Lehrerbildung und Unterricht, Bern 1978.
- WIDMER, K.u.a.: Regionale oder generalisierbare Schulreform, Zürich 1984. (Manuskriptvorlage)
- WYSS, H.: Inhalte und Strukturen einer erneuerten und verlängerten Primarlehrerausbildung, Bern 1976. (2 Bände)
- ZINNECKER, J.u.a.: Die Praxis von Handlungsforschung (Juventa Materialien), München 1975.

A N H A N G

AVD

INTERVIEWLEITFADEN

Thema: Berufsverständnis, Arbeitssituation und Berufszufrieden-
heit der AVD-Lehrer

(A)

Zur Person

Namen:

1 a) Wie lange unterrichtest du schon in die-
ser Schulgemeinde?

b) Im ganzen?

2) An welchem Schultyp?

3) Welche Fächer?

4) Wie viele Lektionen pro Woche?

B

Schüler-Ebene

- 5) Was freut dich bei Schülern am meisten?
- 6) Was ärgert dich bei Schülern am meisten?
- 7) Was würdest du als typisch für deinen Unterrichtsstil, für deinen Kontakt zu den Schülern bezeichnen? (Wenn klassenspezifische Antworten, entspr. Randbedingungen erfragen.)
- 8) Gibt es Anliegen, Ideen, die du noch nicht oder doch zu wenig realisieren kannst? (Begründungszusammenhang unterscheiden zw. "Charakter" der Klasse und eigene Qualifikation.)
- 9) Hat sich dein Unterrichtsstil, deine Beziehung zu den Schülern durch die Teilnahme am AVO verändert? Wenn ja: wie? Wie beurteilst du das? Wenn nein: Hast du das auch nicht erwartet?
- 10) Haben sich deine pädagogischen Anliegen und Ideen durch die Teilnahme am AVO verändert? Wenn ja: wie? Wie beurteilst du das? Wenn nein: Hast du das auch nicht erwartet?

11 a) Welche Kontakte hast du ausserhalb des eigentlichen Unterrichts mit deinen Schülern? (Pausengespräche, Qualifikationsgespräche etc.)

b) Welche Kontakte hast du ausserhalb des Schulhauses?

Kannst du sagen wie häufig?

häufig

☐

hie und da

☐

selten

☐

nie

☐

12) Aeussern Schüler etwa auch Erwartungen an deinen Unterricht oder an die Schule, mit denen du nicht einverstanden bist?

13) Mit dem AVD sind verschiedene neuartige Formen der Lehrerszusammenarbeit verbunden

	a) welche Erfahrungen machst du dabei?	b) Wie bewertest du diese Formen?	c) Wie beurteilst du die Präsenz/die Zusammenarbeit mit Mitarbeitern der PA oder des Pestalozzianums?
Team			
VLK			
Umstufungskonvent			
Koord.sitz.			
Teamleiterkonferenz			
Schulleitung			
.....			

- 14) Mit welchen Kollegen diskutierst du oder arbeitest du auch ausserhalb dieser Pflichtkontakte zusammen?

Namen:

Themen?

Häufigkeit?

Beispiele für Gesprächs-
Zusammenarbeitsthemen:
(nicht vorgeben)

- Stoff/Materialien
- Unterrichtsmethoden
- Einzelne Schüler
- Einzelne Kollegen
- Versuchsspezifisches
- Lokal-/Schulpolitisches
- Privates

Notizen:

- 15) Haben sich deine persönlichen Beziehungen zu einzelnen Kollegen seit der Teilnahme am Versuch verändert? (Bsp. vorgeben: man kennt jemanden besser, man hat häufiger Konflikte etc.)
Wenn ja: In welcher Weise?
Wenn nein: Hast du das auch nicht erwartet?

- 16) Wie fühlst du dich innerhalb des Kollegiums?

- 17) Wo siehst du stark abweichende Erwartungen? (inbezug auf Unterricht, kollegiales Verhalten etc.)

①

Eltern-Ebene

- 18) Was für Kontakte hast Du zu den Eltern deiner Schüler?
(Beispiele vorgeben / Häufigkeit eintragen):

Elternabend	Elternsprechstunde	Tel. Kontakte
Schulbesuche einzeln	Schulbesuchstage	Mitarbeit im Unterricht
andere		

19) Welche Themen kommen zur Sprache?

Leistung
(Noten)

Hausaufgaben

Verhalten des
Schülers

Schulorg.

Unterrichtsinhalte

Unterr.methoden

Schullaufbahn / Berufswahl

20) Die Kontakte haben sich durch die Teilnahme am Versuch verändert. Entsprechen die jetzigen Elternkontakte deinen Erwartungen?

21) Kennst du ausgesprochene oder unausgesprochene Erwartungen deiner Schülereltern an deinen Unterricht oder auch an deine Beziehung (Umgang) zu den Schülern?

Wie beurteilst du diese Erwartungen?

Ⓔ Behörden-Ebene

22) Ist das Interesse der Behördenmitglieder an Schule und Unterricht seit der Teilnahme am Versuch grösser geworden?
Wenn ja: Worin zeigt sich das?

23) Worüber sprichst du bei Schulbesuchen mit Behördevertretern?

- 24) Kennst du ausgesprochene oder unausgesprochene Erwartungen der Behördemitglieder an deinen Unterricht oder auch an deine Beziehung zu den Schülern?
Wie beurteilst du diese Erwartungen?

- 25) Entsprechen die jetzigen Kontakte deinen Erwartungen?

Ⓕ Generelle Beurteilung

- 26) a) Gewichtung der Kontakte

Wir haben jetzt über 4 Kontaktbereiche gesprochen: Schüler, Kollegen, Eltern und Schüler. Ich stelle mir vor, dass für Dich nicht alle Beziehungsebenen gleich wichtig sind. Ist es Dir möglich, die 4 Bereiche, entsprechend der Bedeutung, die sie für dich haben, in eine Reihenfolge zu setzen?

- b) Auf welcher Ebene würden dich allfällige Konflikte am stärksten belasten?

- 27) Zur Belastung

a) psychische Belastung

b) Arbeitszeit

c) Ueberforderung

28) Erreichst du durch den Versuch eine höhere Arbeitszufriedenheit?

③ Zur Integration

29) Wo wohnst Du?

In welchen Behörden, Vereinen machst du mit?

Stellung im Militär:

Spezielle Hobbies:

Anhang II

ABTEILUNGSUEBERGREIFENDER VERSUCH AN DER OBERSTUFE PETERMOOS
IN BUCHS

Oberstufenschulkreis Regensdorf

BERICHT UEBER DIE VERSUCHS -
PERIODE 1977 - 1982

AUS DER SICHT DER LEHRER

Buchs, im Februar 1984

(Auszug)

BERUFSBILD

- Die Stundentafel des Lehrers und die damit verbundenen Schwierigkeiten zeigen deutlich, dass sich das Berufsbild des Versuchslehrers geändert hat.
- Die stufenspezifische Ausbildung des Sekundar-, Real- oder Fachlehrers wird relativiert, einerseits dadurch, dass der Lehrer verschiedenen Lerngruppen (Niveaus) Unterricht erteilt und nicht mehr nur seiner Stammklasse oder Parallelklasse, andererseits dadurch, dass der Schüler bei mehreren Lehrern zur Schule geht, was ihm einen Vergleich erlaubt, der früher nicht, oder nur sehr beschränkt möglich war.
- Das Rollenverständnis des Lehrers muss deshalb umfassender werden. Die einseitige Ausrichtung auf den Stoff oder auf eine Lerngruppe tritt zurück zugunsten einer allgemeineren Erziehungsverantwortung.

- Das Berufsbild wird deshalb vor allem dadurch neu gezeichnet, dass für Lehrer, die im AVO unterrichten, ein Mindestmass an Fähigkeit zur Zusammenarbeit und Auseinandersetzung vorausgesetzt wird.

Der Lehrer ist in seinen Entscheidungen nicht mehr nur sich selbst verantwortlich, sondern auch seinen Kollegen, den Eltern und in einem gewissen Masse auch dem Schüler.

- Die Zusammenarbeit umfasst die verschiedensten Bereiche des Schulalltags: Von der gemeinsamen Benützung der Schulräume über Teamsitzungen der Lehrer eines Jahrgangs, über den Versuchslehrerkonvent bis zum Unterrichten von Schülern anderer Klassen. Diese Elemente der Zusammenarbeit bieten die einmalige, nicht immer genutzte Chance zur persönlichen Entwicklung, Erweiterung der Erfahrungen im stofflichen wie im menschlichen Bereich.

Voraussetzung zur Zusammenarbeit ist es, den anderen zu akzeptieren, andere Auffassungen zu tolerieren und auch zu den Grenzen der Zusammenarbeit zu stehen.

- Die Möglichkeit der Zusammenarbeit erleichtert die Integration der Fachlehrer, vor allem der Handarbeits- und Hauswirtschaftslehrerinnen, die in den meisten Schulhäusern ein Aschenbrödel-dasein fristen.
- Sofern es dem Lehrer gelingt, sein altes Rollenverständnis zu hinterfragen und es im positiven Sinne zu verändern, wird sich die Berufszufriedenheit des Lehrers verbessern.

BERICHTE UND TEILBERICHTE ZUM AVO-Projekt

- Nr. 1: OERTEL, L. und Mitarbeiter:
Ueberlegungen zur Konzeption wissen-
schaftlicher Arbeiten.
Zürich, September 1977
- 1.1 TOBLER, R.: Teilkonzeption Stamm-
klassen- und Niveau-Organisation.
Zürich, Januar 1978
- 1.2 KLAUSER, W.: Teilkonzeption Musisch-
technischer und Projektunterricht.
Zürich, Dezember 1977
- 1.3 HANDLOSER, J.: Teilkonzeption
Schülerbeurteilung.
Zürich, Januar 1978
- 1.4 OERTEL, L.: Teilkonzeption Deutsch.
Zürich, Februar 1978
- 1.5 KLAUSER, W.: Teilkonzeption Projektverlauf.
Zürich, September 1978
- 1.6 GERBER, R.: Konzept zur Erhebung der Arbeits-
situation von Schulversuchslehrern.
Zürich, Juli 1980
- 1.7 GRIMM, A./OERTEL, L.: Teilkonzeption
Uebergang Schule - weitere Ausbildung.
- 1.8 OERTEL, L.: Situation und Ausbildungsweg
des schwachen Schülers als Untersuchungs-
und Auswertungsbereich.
Zürich, Februar 1981
- 1.9 KLAUSER, W.: Teilkonzeption
Elternbefragung.
Zürich, September 1980
- 2: OERTEL, L.: Fallstudie: Innovation und
Evaluation durch abteilungsübergreifende
Versuche an der Oberstufe (AVO) Kanton Zürich.
Zürich, Mai 1978
(Bericht für den Workshop des Euronarates
"Innovation und Evaluation" Montreux 1978)

- Nr. 3: KLAUSER, W./OERTEL, L.: Entstehung und Vorbereitung des abteilungsübergreifenden Versuchs an der Oberstufe Petermoos (AVO-P).
Zürich, Mai 1978
- 4: HANDLOSER, J./KLAUSER, W./MUELLER, Ch./OERTEL, L. TOBLER, R.: Erfahrungen und Ergebnisse des ersten Versuchsjahres im AVO-Petermoos, Zwischenbericht 1977/78.
Zürich, September 1978
- 4.1 Kurzfassung
- 4.2 TOBLER, R.: Niveau-Stammklassen-Organisation, Leistungsaspekt und soziale Beziehungen.
Zürich, Juli 1978
- 4.3 KLAUSER, W.: Projektwochen im AVO Petermoos
Zürich, Juni 1978
- 5: GRIMM, A.: Berufsvorbereitung Zwischenbericht 1977-1980.
Zürich, Juni 1978
- 5.1 KLAUSER, W.: Wahlfächer in der 3. Klasse des AVO-Petermoos 1980/81.
Zürich, Juni 1980
- 6: GRIMM, A.: Uebergang Schule - weitere Ausbildung im AVO 1981. Zwischenbericht
Zürich, November 1981
- 7: TOBLER, R.: Evaluation der Stammklassen-Niveau-Organisation 1: Situation der Schüler an den Oberstufenschulen in Buchs (AVO-Petermoos) und Regensdorf (konventionelle Oberstufe). Vergleichsuntersuchung, Schülerbefragung 1981
Zürich, November 1981
- 8: TOBLER, R.: Evaluation der Stammklassen-Niveau-Organisation 2: Leistungsaspekt (am Beispiel Mathematik).
Zürich, Juni 1982
- 9: TOBLER, R.: Stammklassen-Niveau-Organisation: Graphische Darstellung von Untersuchungsergebnissen, Erläuterungen und Interpretationen.
Zürich, Mai 1982
- 10: GRIMM, A./OERTEL, L.: Situation und Ausbildung schwacher Schüler.
Zürich, Dezember 1981
- 11: HANDLOSER, J.: Ueberprüfung des Schülerbeurteilungssystems (I).
Zürich, November 1979
- 12: HANDLOSER, J.: Schülerbeurteilung (II) mit Schülerbeobachtungsbogen und Wortzeugnis
Zürich, Januar 1980

- Nr. 13: KLAUSER, W.: Erfahrungen und Meinungen der Eltern.
Zürich, November 1982
- 14a: ROMMEL, A.: Uebergang Schule - weitere Ausbildung 1982.
Zürich, Dezember 1982
- 14b: ROMMEL, A.: Uebergang Schule - weitere Ausbildung 1983.
Zürich, Dezember 1983
- 15: GERBER, R.: Die Arbeitssituation des Lehrers im AVO.
Zürich, Oktober 1986
- 16: OERTEL, L.: Bericht über die Ergebnisse der Versuche.
von 1977 - 1982.
Zürich, September 1983
- 17: Konzepte der Wissenschaftlichen Begleitung (Sammlung)
- 18: ROSENBERG, S.: Die sozialen Beziehungen zwischen Schülern.
Soziometrische Untersuchung in Versuchs- und Vergleichs-
schulen und in der 6. Klasse der Primarschulen.
Winter 1982/83.
Zürich, Oktober 1983
- 19: AEBERLI, Ch.: Elternbefragung 1984. Rückblickende Beur-
teilung der Eltern bei Schulabgang ihres Kindes. Eine
Vergleichsuntersuchung zwischen AVO-Schulen und Schulen
der dreigliedrigen Oberstufe.
Zürich, Dezember 1984
- 20: AEBERLI, CH.: Rückblickende Beurteilung der Schule und
nachschulische Bewährung der ehemaligen AVO-Schüler
drei/vier Jahre nach Schulabgang.
Zürich, Januar 1985
- 21: AEBERLI, Ch.: Die Noten der AVO-Absolventen bei der Lehr-
abschlussprüfung im Vergleich zum kantonalen Durchschnitt.
Zürich, März 1985
- 22: ROSENBERG, S.: Situation der schwachen Schüler vor dem
Uebertritt in die Oberstufe.
Zürich, Juni 1985
- 23: HANDLOSER, J./AVO-Niederweningen: Versuchserfahrungen
aus der Sicht der Eltern und Schüler.
Zürich, November 1985
- 24: AEBERLI, Ch.: Rückblickende Beurteilung der Schule und
nachschulische Bewährung der ehemaligen Schüler ein/zwei
Jahr/e nach Schulabgang.
Zürich, Dezember 1985
- 25: AEBERLI, CH.: Der Hauswirtschaftsunterricht im AVO.
Zürich, Januar 1986

Lebenslauf des Verfassers

Ich wurde am 25. Juni 1947 als vierter Sohn des Friedrich Gerber, Architekt HTL, und der Hanni Thomet, Hausfrau, in Gümli bei Bern, geboren.

Im Jahre 1984 verheiratete ich mich mit Maria Herminia Corredera, wohnhaft in Murcia (Spanien).

Zur Ausbildung und zur Berufslaufbahn

- | | |
|-----------|---|
| 1954 - 63 | Primar- und Sekundarschule in Bolligen BE |
| 1963 - 67 | Staatliches Lehrerseminar in Hofwil-Bern |
| 1967 - 70 | Primarlehrer in 3349 Zauggenried BE. Ich unterrichtete die Oberstufe (5.-9. Klasse), engagierte mich am Gemeindeleben und bekleidete auch verschiedene Aemter |
| 1970 - 72 | Als Ressortchef Abendkurse arbeitete ich bei der Schweizerischen Bankgesellschaft (SBG-Zürich) in der innerbetrieblichen Ausbildung. Meine Funktion beinhaltete die Organisation und Betreuung der Abendkurse. Daneben erteilte ich Unterricht für Lehrlinge und Erwachsene in den Fächern Wirtschaftskunde, Rechnen und Turnen. |
| 1972 - 78 | Studium der Pädagogik, Soziologie und Psychologie an der Universität Zürich. Meine Studienschwerpunkte lagen in den Bereichen Reformpädagogik, Unterrichtstheorie und Organisationssoziologie.
Während des Studiums unterrichtete ich als nebenamtlicher Lehrer weiterhin in der Bank und Kaderschule der SBG. |
| 1975 - 77 | Mitarbeit an der Pädagogischen Abteilung der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich bei der wissenschaftlichen Begleitung von Schulversuchen. |
| 1978 - 80 | Verschiedene Aktivitäten im freiberuflichen Arbeitsverhältnis. Unter anderem: <ul style="list-style-type: none">- Leitung der wissenschaftlichen Begleitung eines Schulversuches (Individualisierung auf der Mittelstufe) im Auftrag der Erziehungsdirektion Zürich.- Projektleitung der Rekrutenbefragung 1980 (Zentral- und Ostschweiz) im Auftrag des ZBS Luzern (Zentral-schweiz. Beratungsdienst für Schulfragen).- Supervision von Lehrerteams im Auftrag der Erziehungsdirektion Zürich, Untersuchung zum Bereich: Arbeitsbedingungen von Versuchslehrern. |

1980 - 1983

Anstellung als Wissenschaftlicher Mitarbeiter/
Sekretär an der Pädagogischen Abteilung der Er-
ziehungsdirektion Zürich. Aufbau, Leitung und
Betreuung von Folgeaktivitäten der Individuali-
sierungsversuche auf der Mittelstufe der Volks-
schule. Mitglied des Planungsstabes (1/2 Anstel-
lung).

Gleichzeitig:

Anstellung als Lehrbeauftragter an der Weiter-
bildungsschule (Diplommittelschule) in Zug.
Meine Hauptfunktion umfasste Unterrichts- und
Schulberatung, Leitung des Bereiches Schulent-
wicklung; daneben war ich verpflichtet, auch Un-
terricht zu erteilen. Mitglied des Leitungsteams.

ab 1984

Anstellung durch Swiscontact (Schweiz. Stiftung
für technische Entwicklungszusammenarbeit) als
Abteilungsleiter des Education Department in ei-
nem Ausbildungsprojekt für Werkstattinstruktoren
in Ost-Java (Indonesien).

